السياسات التعليمية

في الأنظمة التعليمية المتقدمة

قراءات في واقع هذه السياسات مع
نظرة على الواقع المحلي



بسم الله الرحمن الرحيم



السياسات التعليمية

في الأنظمة التعليمية المتقدمة

قراءات في واقع هذه السياسات مع
نظرة على الواقع المحلي



إشراف وتأليف

الدكتور غازي الرشيدي

بمشاركة

د. فرح المطوع - د. صالح الراشد - لطيفة مندني

نورا بورسلي - وداد الغريب - أنفال الكندري

شيخة العدواني - مشاعل الحلاق - روان الكندري

ماجدة العتري - سلمى النومس

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

الطبعة الأولى 1441هـ 2020م

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

Al- Falah Books
For Publishing And Distribution
Kuwait, UAE, Egypt, Jordan

دولة الكويت
حولي، شارع بيروت، عمارة الأطباء
هاتف 1985 2264 فاكس 7784 2264 00965
ص.ب 4848 الصفاة 13049 الكويت

دولة الإمارات العربية المتحدة
العين: ص.ب 16431 هاتف 2189 766 فاكس7901 765 3 00971
دبي: ص.ب 20438 هاتف 0618 263 فاكس0628 263 4 00971

جمهورية مصر العربية
37 شارع النصر، امتداد رمسيس 2 ، مقابل وزارة المالية، مدينة نصر، القاهرة
هاتف 20810842 فاكس0020220810855
e-mail:alfalah.cairo1@gmail.com

المملكة الأردنية الهاشمية

دار حنين
للنشر والتوزيع

185 شارع الملك الحسين – العبدلي
هاتف 5611 569 فاكس 1208 568 6 00962
ص.ب 927385 عمان 11190 الأردن
e-mail: dar.honin@gmail.com

فهرس المحتويات

الفصل الأول

الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة، وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية

أ. لطيفة فيصل مندني - د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الثاني

طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا (تحليل وثائق)

نورا وليد بورسلي- وداد علي الغريب

د. فرح عبدالعزيز المطوع- د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الثالث

دراسة مقارنة لمعدلات نجاح الطلاب في المرحلة الثانوية نظام الفصلين والنظام الموحد بدولة الكويت

د. فرح المطوع - د. غازي الرشيدي

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

الفصل الرابع

دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين- المقررات - الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت

د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الخامس

السياسة التعليمية للمرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية: تحليل وثائقي

أ. مشاعل عبدالله الحلاق - أ. أنفال أحمد الكندري

د. صالح أحمد الراشد - د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل السادس

إدارة التعليم في هونج كونج

ماجدة محمد العنزي - سلمى عبدالكريم النومس - د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل السابع

طبيعة النظام التعليمي في اسكتلندا
تحليل وثائق

أ. روان عبدالرحمن كندري - أ. شيخة عبدالله العدواني

د. غازي عنيزان الرشيدي - د. صالح أحمد الراشد

المقدمـــة

الحكيم من أتعض بغيره، عبارة وحكمة لا تزال تذكرنا بأهمية الاستفادة من التجارب والممارسات الناجحة ،ومحاولة توظيفها وتكييفها على الواقع المعايش.

من هذا المنطلق تأتي فكرة هذا الكتاب الذي يجمع بين دفتيه نتائج عدد من الدراسات البحثية المنشورة في مجلات علمية عربية والتي تتناول بالشرح والتفصيل وصفاً لملامح السياسة التعليمية في عدد من الأنظمة التعليمية المتقدمة ،والتي أظهرت نتائج طلبتها تميزا وتفوقهم في مخرجاتهم التعليمية، والتي أظهرت أيضا مدى توافق تلك السياسات التعليمية مع رؤية الدولة إجمالاً، وإرتباط بعض هذه السياسات التعليمية بحاجة سوق العمل، و تزويدها لهذا السوق بخبرات شبابيه معدة ومدربه، يتناول هذا الكتاب وصفاً تفصيلاً لبعض السياسات والأنظمة التعليمية في كل من سنغافورة وفنلندا وكوريا الجنوبية وهونج كونج وأسكتلندا، وأعتمدت في ذلك على أداة جمع الوثائق التي كانت في مجملها اجنبية، وأستخدمت أسلوب تحليل المحتوى لتحليل هذه الوثائق، كما ضمت فصول هذا الكتاب فصلين حول معدلات نجاح الطلاب في المرحلة الثانوية في نظامي الفصلين والنظام الموحد بدولة الكويت، ودراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي الثلاثة (الفصلين- المقررات - الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية جامعة الكويت.

احتوى هذا الكتاب على سبعة فصول **الفصل الأول**

يتحدث عن الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت دراسة تحليلية قام بها الدكتور غازي الرشيدي والأستاذة لطيفة مندني. **والفصل الثاني** يتحدث عن طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا وقام بها كل من نوره بورسلي ووداد الغريب والدكتورة فرح المطوع والدكتور غازي الرشيدي. **الفصل الثالث** عبارة عن دراسة مقارنة لمعدلات نجاح الطلاب في المرحلة الثانوية: نظام الفصلين والنظام - الموحد بدولة الكويت وهو من تأليف الدكتوره فرح المطوع والدكتور غازي الرشيدي.

الفصل الرابع يتناول دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين- المقررات -الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت وهو من تأليف الدكتور غازي الرشيدي .

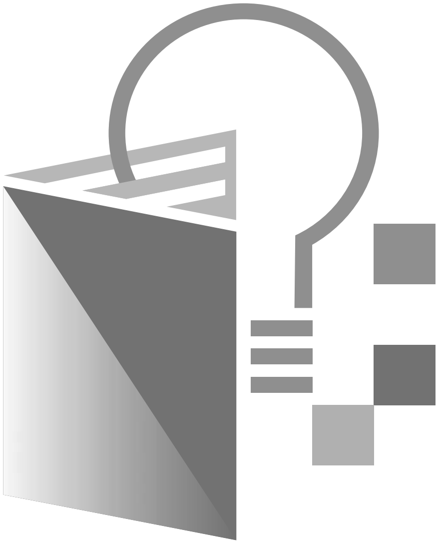
الفصل الخامس يتناول السياسة التعليمية للمرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية وهو من تأليف الأستاذ انفال الكندري والأستاذة مشاعل الحلاق ود غازي الرشيدي ود صالح الراشد. **الفصل السادس** يركز على موضوع إدارة التعليم - في هونج كونج وهو من تأليف الأستاذه ماجدة محمد العنزي والأستاذه سلمي عبدالكريم النومس ومشاركة د. غازي الرشيدي .

الفصل السابع يتناول طبيعة النظام التعليمي في إسكتلندا وهو من تأليف الأستاذه روان الكندري والأستاذه شيخة العدواني ود. غازي الرشيدي ود. صالح الراشد.

نسأل الله العلي القدير أن يبارك في هذا العمل وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأن يجعل أجر كل من ساهم به في ميزان حسناتهم إن شاء الله، ونسأله تعالى أن يجعله علماً نافعاً وأن يكتب لهذا الكتاب القبول والتيسير والتوفيق والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

د غازي الرشيدي

2020/1/1



الفصل الأول

الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت دراسة تحليلية

- المبحث الاول : الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: الاطــار النظــري
- المبحث الثالث: اجـراءات الدراســة التحليليــة
- المبحث الرابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج
- المراجــع

أ. لطيفة فيصل مندني - د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الأول

الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة، وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية

خصائص ومميزات نظام التعليم العام في سنغافورة
تحليل محتوى

مخلص

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على شكل النظام التعليمي في سنغافوره، وآلية المسارات التعليمية التي يلتحق بها الطالب من المرحلة الابتدائية - المرحلة الثانوية - المرحلة ما بعد التعليم الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم طريقة تحليل المحتوى وهي الطريقة المناسبة لطبيعة البحث في تحقيق الاهداف الموضوعة له. أظهرت النتائج أن التعليم الإلزامي في سنغافورة من المرحلة الابتدائية الى ما بعد الثانوي هو من مسؤولية الدولة، وأظهرت النتائج أنه في المرحلة الابتدائية هناك اهتماماً وتركيزاً على الجوانب المعرفية وغير المعرفية ويظهر ذلك في الاهتمام باختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية، كذلك أظهرت النتائج أن مسار التعليم في المرحلة الثانوية يقدم أكثر من ستة مسارات يلتحق بها الطالب بناءً على قدراته وميوله، وتشير النتائج أن النظام التعليمي في سنغافورة يهدف إلى إعداد الطلاب لسوق العمل العالمي والدولي وليس المحلي فقط.

وقد تم مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها.

Characteristics and advantages of the public education system in Singapore
Content analysis

Abstract

The Aim of This Study was to identify the educational system in Singapore form, the process of the educational paths in each stage: primary schools - secondary schools and post secondary schools. To Achieve the Objectives of The Study the Researcher Employed the Content Analysis Method which is The Appropriate Method of Research in Achieving the Goals Set for This Study. The results showed that compulsory education in Singapore from primary to post-secondary is the responsibility of the State, The results showed that In the elementary level there is an interest and focus in cognitive and non-cognitive aspects, This is shown in the tests transition from primary schools, and The results also showed that education stage in high school offers more than six path are attended by the student based on his abilities and inclinations. The results indicate that the educational system in Singapore is aimed at students for the global market and international action and not only domestic preparation.

We discussed the results of the study in light of some previous studies that were displayed

المبحث الاول

الاطار العام للدراسة

المقدمة

كانت سنغافورة بلدا شحيحة الموارد، تعاني الفقر وارتفاع نسبة البطالة، وعندما تم تعيين "لي كوان يو " رئيساً لوزرائها بدأت مرحلة النجاح حيث قام بتحويلها إلى أحد أقوى نمور الاقتصاد الآسيوي والعالمي، وبرؤيته النافذة جعل منها دولة تحتل أحد أعلى عشر مراكز بين أغنى دول العالم حيث وصل معدل دخل الفرد السنغافوري اليوم ما يقرب 56 ألف دولار سنوياً، ونسبة البطالة فيها الآن تقل عن 2٪. شرقاوي (2015).

سنغافورة دولة صغيرة في مساحتها وقليلة في عدد سكانها حيث لا تتجاوز مساحتها 710 كم – بينما يبلغ عدد سكانها حوالي 6 ملايين نسمة، وينحدر سكانها من أصول دينية وعرقية صينية وميلاوية وهندية وأصول أخرى، وقد حققت سنغافورة الكثيرمن النجاحات على المستوى الاقتصادي والصناعي بالإضافة إلى نجاح نظامها التعليمي على مستوى العالم وتبوأ طلبتها للمراكز الأولى في الاختبارات الدولية TIMSS وPISA منذ أن سعت سنغافورة إلى تبني نظام جودة التعليم، وضعت أمامها أولويات أن ترفع من مستوى أدائها التعليمي الداخلي من خلال تطوير المهارات الفكرية وتعزيزها، والاستفادة من تقنيات المعلومات في التعليم والتعلم، كما اهتمت بوضع نظام تعليمي جيد وضمان تنفيذه بكل دقة حيث تقوم بتطبيق إجراءات المتابعة وقياس الأداء والتقييم المستمر وفقا لآليات الإدارة الإستراتيجية مما ساعدها في تحقيق هذا النجاح، كذلك فقد أدرك "لي كوان يو" أن مسئولية الحفاظ على تقدم بلاده وتطورها يتطلب إنشاء نظام تعليمي متكامل، وذلك لأن النظام التعليمي الصحيح برأيه كفيل بتوفير جميع أنواع الأيدي العاملة التي تحتاجها

البلاد، كذلك أشار إلى دور التعليم في تحقيق النمو الاقتصادي وهذا ما عملت عليه سنغافورة في العمل باتجاه هذه المعادلة التنموية من خلال تطويرالتعليم لنهضة الدولة. (عيسان، 2009).

تعد التجربة السنغافورية من التجارب العالمية الرائدة في تطوير التعليم، فهي تجربة تستحق التوقف عندها وتسليط الضوء على ايجابياتها والاستفادة منها، حيث ترى وزارة التربية والتعليم في سنغافورة أن مهمتها الرئيسية تقوم على تشكيل مستقبل الأمة عن طريق بناء الإنسان السنغافوري على نحو يتفاعل فيه مع مجتمعه، وقادرا على تطوير مستقبل أمته. ولتحقيق هذه المهمة الرئيسية تقوم وزارة التربية والتعليم بتزويد الطلاب بتربية متوازنة وشاملة، تجعلهم مواطنين صالحين مدركين لمسئولياتهم تجاه أسرهم ومجتمعهم وبلادهم، كما تؤمن بأن العمل على اكساب الطلاب مهارات التعليم، ومهارات التفكير الإبداعي يضمن المستقبل المشرق لسنغافورة، وبالتالي فإن التعليم في سنغافورة يركز على تطوير امكانات الطلاب الإبداعية وغرس الرغبة في التعلم المستمر من خلال استخدام الوزارة لتقنية المعلومات بشكل واسع لتطوير مهارات الطلاب في الاتصال والتعلم المستقل إلى جانب اعتماد مادة التربية الوطنية على تنمية الروابط القوية بين الطلاب لتطوير شعورهم بالمسئولية والالتزام للأسرة والمجتمع والبلاد. (المقبل، 2003).

جاءت هذه الدراسة للتعرف عن قرب على طبيعة شكل النظام التعليمي في سنغافورة، وآلية المسارات المختلفة في الرحلة التعليمية من بداية التعليم الالزامي في المرحلة الابتدائية مرورا بمرحلة التعليم الثانوي وما بعد التعليم الثانوي.

تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على شكل النظام التعليمي العام في سنغافورة، وذلك من خلال تحليل الوثائق الرسمية التي تناولت التعليم هناك.

مشكلة الدراسة

تؤكد نتائج اختبارات (TIMSS) - هو مقياس دولي يعني بقياس قدرات الطلاب في الرياضيات والعلوم من خلال اختبارات مقننة يشارك فيها طلبة

الصفين الرابع الثامن – تقدم أداء طلبة سنغافورة، حيث احتلت المستويات المتقدمة بمقارنتها مع الدول الأخرى، كما هو موضح في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) الدول ذات الأداء الأعلى في اختبار TIMSS - في العلوم والرياضيات عام 2011

الرياضيات				الرياضيات			
الصف الرابع	المعدل	الصف الثامن	المعدل	الصف الرابع	المعدل	الصف الثامن	المعدل
كوريا	587	سنغافورة	590	سنغافورة	606	كوريا	611
سنغافورة	583	الصين	564	كوريا	605	سنغافورة	613
فنلندا	570	كوريا	560	هونغ كونغ	602	الصين تابي	609
اليابان	559	اليابان	558	الصين	591	هونغ كونغ	586

المرجع https://www.mceducation.sg/our-curriculum-bak/timss

جدول رقم (2) الدول ذات الأداء الأعلى في اختبارات 2012 - PISA

مهارات العلوم		مهارات القراءة والكتابة		مهارات الرياضيات	
	المعدل		المعدل		المعدل
شنقهاي – الصين	580	شنقهاي – الصين	750	شنقهاي – الصين	613
هونغ كونغ – الصين	555	هونغ كونغ – الصين	545	سنغافورة	573
سنغافورة	551	سنغافورة	542	هونغ كونغ – الصين	561
اليابان	547	اليابان	538	الصين تابي	560
فنلندا	545	كوريا	536	كوريا	554
ايستونيا	541	فنلندا	524	ماكو – الصين	538
كوريا	538	ايرلندا	523	اليابان	536
فيتنام	528	الصين تابي	523	liechenstein	535
بولندا	526	كندا	523	switzerland	531
كندا	525	بولندا	518	netherlands	523
المتوسط	501	المتوسط	496	المتوسط	494

المرجع: https://www.mceducation.sg/our-curriculum-bak/pisa - timss & pirls international study center , lynch school of education , bosten college .

وفي الجدول رقم (2) يلاحظ ارتفاع مؤشرات التقدم لدولة سنغافورة في اختبارات التقييم الدولية (PISA) لعام 2012 مقارنة مع غيرها من الدول وحصولها على المستويات المتقدمة، وهذه النتائج تعكس مستوى أداء الطلاب والدور الكبير الذي تقوم سنغافورة من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي بدرجة عالية من الجودة والإتقان.

في المقابل تسعى وزارة التربية في دولة الكويت إلى تحقيق أهداف التعليم وتحقيق جودة التعليم في المرحلة المقبلة إلا أنها تواجه الكثير من التحديات، وأكدت دراسة تشخيصية للوقوف على حال التعليم في الكويت أجراها الفريق الاستشاري السنغافوري، إلى وجود الكثيرمن التحديات ونقاط الضعف في نظام التعليم العام في الكويت التي تحتاج إلى: مناهج تواكب القرن 21. - وجود نظام امتحانات يهدف إلى تحفيز المهارات العليا للتفكير - تطوير مبتكر لمدارس القرن 21 - تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين - خلق كادر من قادة المدارس الابتكاريين - وضع أداة تقييم فعالة لأداء المعلمين. (المركز الوطني لتطوير التعليم - 2013).

لذا جاءت فكرة البحث للوقوف على خصائص ومميزات نظام التعليم العام في سنغافورة والاستفادة من عوامل النجاح فيها من أجل تحسين واقع النظام التعليمي في دولة الكويت.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيسي: ما هو شكل نظام التعليم العام إجمالاً في سنغافوره ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

(1) ما هو شكل نظام التعليم العام إجمالاً في سنغافوره؟

(2) ما هي آلية المسار في التعليم الابتدائي في النظام التعليمي العام في سنغافوره ؟

(3) ما هي آلية المسار في التعليم الثانوي في النظام التعليمي العام في سنغافوره ؟

(4) ما هي آلية المسار في التعليم ما بعد الثانوي في النظام التعليمي العام في سنغافوره؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة بما يلي:

1) التعرف على شكل نظام التعليم العام في سنغافوره.

2) التعرف على آلية المسارات في النظام التعليمي في سنغافوره للمراحل الابتدائية والثانوية وما بعد التعليم الثانوي.

أهمية الدراسة

إن نتائج هذه الدراسة يتوقع أن تقدم مجموعة من القيم المضافة المتعلقة:

1) بالتعرف عن قرب على آلية نظام التعليم في سنغافورة.

2) تزويد متخذ القرار التربوي في وزارة التربية بدولة الكويت بدراسة تحليلية تعكس مميزات نظام التعليم في سنغافوره.

3) يمكن لهذا النوع من الدراسات التحليلية أن تعطي فرصة للاستفادة من الخبرات التعليمية في البلاد الأخرى.

4) يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد في التغلب على بعض التحديات التي قد تعوق مسيرة النظام التعليمي في دولة الكويت في تحقيق دوره المنوط به.

5) إطلاع الباحثين على كيفية تحليل المضمون و المحتوى وذلك من خلال استعراض الطريقة التي اتبعتها هذه الدراسة.

منهج الدراسة

يعد أسلوب تحليل المحتوى احد اساليب الدراسات المسحية، والتي تعد بدورها من أنواع المنهج الوصفي، حيث يجمع الباحث البيانات الأساسية ويقيمها وبالتالي يصبح قادراً على متابعة أهداف الدراسة وتحقيقها من خلال التحليل التفسيري عبدالعال (2002)، ويقوم تحليل المحتوى كما يتضمنه المسمى

على تحليل مكونات وثيقة مطبوعة أو مصورة مثل: المراجع والكتب الدراسية والبحوث والصحف، والقصص، وموضوعات المجلات، والخطابات السياسية والإعلانات، وقد يوضح تحليل المحتوى المشاعر والمعتقدات والاتجاهات والقيم والأفكار للافراد والجماعات. مراد وهادي (2002)

وتم اعتماد المنهج التحليلي الوصفي، الذي يستند في إطاره إلى المراجع والدوريات المتوفرة باللغتين العربية والإنجليزية، وفي إطاره العملي يستند البحث على مجموعة من البيانات والإحصاءات الرسمية الدولية أو الاقليمية الخاصة بشكل النظام التعليمي في سنغافورة ومن ثم تحليلها بما يتوافق مع الفترة الزمنية للقضية موضع الدراسة. الجحيفي (2004)، فهذا النوع من البحوث ليس مجرد عملية تجميع المعلومات والحقائق التي تصف الأحداث، ولكنها تقدم تفسير أكثر عمقا وحيوية للأحداث. قنديلجي و السامرائي (2009)

حدود الدراسة

تقتصر الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في التعرف على شكل نظام التعليم في سنغافوره وآلية المسارات التي يلتحق فيه الطلاب بناءا على قدراتهم ومستوى أدائهم في الاختبارات الانتقالية.

أما الحدود الزمانية فهي تركز على المسارات التعليمية الحالية للطالب في سنغافورة، أما الحدود المكانية لهذه الدراسة فهي تقتصر على نظام التعليم في سنغافوره كنموذج.

مصطلحات الدراسة

النظام التعليمي (educational system): يقصد به التعليم العام الرسمي الذي تشرف عليه الدولة والذي يبدأ من المرحلة الابتدائية وإلى نهاية ما بعد المرحلة الثانوية. THE education system in Singapore : the key to its success

المرحلة الابتدائية Primary Education: هي مرحلة التعليم الأساسي وتستغرق 6 سنوات في سنغافورة من سن 6-12 سنة. May (2015) ministry of education.

اختبارات الانتقال من المرحلة الابتدائية PSLE: اختبار وطني تحت إشراف إدارة وزارة التربية والتعليم في سنغافورة، ويعقد لجميع تلاميذ المرحلة الابتدائية في نهاية عامهم السادس قبل الانتقال للمرحلة الثانوية

المرحلة الثانوية Secondary Education: هي المرحلة التي تلي الابتدائية وفيه يلتحق الطالب بالبرنامج الأكاديمي الذي يناسب قدراته ومهاراته وميوله، وتتكون هذه المرحلة من أربعة برامج حيث يختلف كل منها عن الآخر، وترتبط مدة الدراسة بنوع البرنامج، لذلك فهي تتفاوت ما بين أربع سنوات إلى خمس سنوات. البحيري (2011)

المبحث الثاني

الاطار النظري

يتدرج النظام التعليمي في سنغافورة من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية، مرورا بمرحلتي التعليم الثانوي والتعليم ما قبل الجامعي من خلال المعاهد التطبيقية والكليات التقنية والمتوسطة وغيرها، ويعمل على توفير فرصاً عديدة ومتنوعة للطلاب تساعدهم على تنمية قدراتهم واهتماماتهم وميولهم، بالإضافة إلى تميز هذا النظام بالمرونة الكافية التي تمكن الطلاب من توظيف كامل إمكاناتهم لتحقيقها، كذلك يحرص النظام التعليمي السنغافوري على تطوير العنصر البشري تلبية لحاجات البلاد من القوى العاملة المثقفة والماهرة وتعزيز القيم الأخلاقية وغرسها في نفوس الناشئة لإثراء التراث الثقافي من ناحية، ومن ناحية أخرى المحافظة على هذا التراث الثقافي أمام موجات التيارات المتسارعة لحركات التغيير والتطوير من ناحية اخرى. المقبل(2003)

إن التقدم في مجال التعليم كما أثبتت الشواهد التجريبية إنما يأتي نتيجة جهود منظمة تقودها السلطة المركزية التي تشجع جماعات كثيرة خاصة المدارس والمعاهد ومؤسسات التعليم الأجنبي على معاونتها في دعم اقتصاد معرفة جديدة. كما تقوم عدة مدارس في اطار التحرك نحو اللامركزية بابتكار اساليب جديدة للعمل مع الآباء والمنظمات الصناعية والخيرية من أجل إرساء دعائم برامج ومشاريع متنوعة، ويشترط لنجاح واستمرارية منهج التعليم الذي يركز على الطالب، إجراء مراجعة وتنقيح لنظام التقييم الموجود في المجتمع حتى يمكن الحد من التركيز على الامتحانات والتنافس فيها، ولمواجهة هذا التحدي قامت الحكومة ببعض الاجراءات لمعالجة هذه المشكلة من خلال نموذج تعليمي اطلق عليه اسم "التعليم الذي يرمي إلى تعزيز القدرات"، ويهدف

هذا النموذج إلى تجاوز الأسس الأكاديمية المتمثلة في الاستناد للامتحانات عند تحديد وتقدير مهارات التلميذ إلى صيغ بديلة للتقييم. تان (2010).

من هذا المنطلق بدأ إنشاء مدارس متخصصة في الرياضة والفنون والرياضيات والعلوم، يعتمد فيها القبول على مدى توافر الموهبة في أحد المجالات، بالإضافة إلى وضع نظام امتحانات أكثر مرونة تتيح للطالب اختيار المدرسة التي تؤهله للحصول على الشهادة العامة في التعليم (GCE-O level) الذي يعقد في نهاية السنة الرابعة من التعليم الثانوي، فهذه المدارس التي تأخذ بهذا المنهج المتكامل تتعامل مع الأنشطة التي تركز على الطالب دون التقيد بالنظم التي أوجدها نظام الامتحانات السابق، وهي إشارة لمدى اهتمام الحكومة بالتقليل من ثقافة الاعتماد على اجتياز الامتحانات التقليدية، ولازالت سنغافورة تعتمد على نظام امتحانات كامبرج عندما تضع أسس الامتحانات وتعتمدها وتقيمها، فهو جزء من سياسة التسويق حيث ترغب سنغافورة في ضمان التصديق والاعتراف عالميا بالاسس الأكاديمية التي تتبعها المؤسسات التعليمية لديها، وتجدر الإشارة إلى أن هذه السياسات قد أسهمت في تغيير المدارس والآباء والتلاميذ، ولكنها تواجه في نفس الوقت تحديا يتمثل في إحداث التوازن بين الرغبة في تعزيز التعليم الذي يركز على التلميذ، وبين ضرورة مساعدة التلاميذ على الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات العامة. تان (2010).

وقد ركز رئيس الوزراء الأسبق جواه (1997) على ضرورة المبادرة الخاصة بسياسة تعليم قومية حول مدارس تنعش الفكر وتساعد في خلق أمة مثقفة وذلك من منطلق ثلاثة محاور: لامركزية المدرسة - التوسع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات - ووضع أسس علم أصول تدريس يركز على التلميذ.

1) لامركزية المدرسة:

حيث قامت حكومة سنغافورة بوضع أسس اللامركزية عن طريق الانتقال من المركزية المتشددة إلى منظومة تسمح للسلطات المحلية بمزيد من الحرية والمرونة فتكون للمدارس القدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بها دون التقيد بالقرارات العليا، مما ساعد المدارس على اتخاذ قرارتها بنفسها وسعيها لوضع برامج ومشاريع تساعدها على التفوق.

2) التوسع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات:

تم وضع ثلاث خطط رائدة وذلك لتعزيز الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث تهدف هذه الخطط إلى استفادة جميع مراحل التعليم من هذه التكنولوجيا، مما أدى إلى إثراء بيئة التعليم وتغييرها، وتمكين التلاميذ من الاستفادة من الدروس التي يتلقونها من خلال تنمية القدرات النقدية لديهم.

3) وضع أسس علم أصول تدريس يركز على التلميذ:

تم توسعة فرص دراسة التلاميذ للرياضة والدراما والحاسب الآلي وزيادة اهتمامهم بالمشروعات، وخدمة المجتمع والتواصل الثقافي مع العالم الخارجي، كذلك فالمعلمين يقع عليهم دور كبير في توسيع ذخيرة معلوماتهم واستراتيجيات التعليم المختلفة من خلال مبادرة تحمل اسم "قليل من التدريس، ومزيد من التعلم" "few teaching ,more learning"، التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على التعلم بفعالية واستقلالية تتجاوز المناهج الرسمية المقررة، كذلك تهدف إلى تدريس أفضل عن طريق دمج التلاميذ وإعدادهم للحياة العملية. وكان من المزايا التي اكتسبها مواطن عصر العولمة معرفته بلغة الحاسب الآلي، وقدرته على التفكير النقدي والخلاق، وحل المشاكل والابتكار والابداع، وتحليه بالكفاءة اللغوية وسهولة اتصاله بالثقافات الاخرى تان (2010). ص 720.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

ناقش تان (2010) مسارات سياسة التعليم لكل من سنغافورة وكمبوديا في عصر العولمة، حيث أظهرت الدراسة أن سنغافورة اتبعت في سياستها التعليمية مسارا يمكن تسميته "بسياسة التسويق" وهي سياسة تتشابك مع سياسات المزج التي يتم فيها تشجيع الجماعات ذات النفوذ على اختلاف أنواعها على العمل معا من أجل ترسيخ دعامات اقتصاديات المعرفة، وعرضت الدراسة التحديات المشتركة التي تواجهها كل من سنغافورة وكمبوديا والتي منها التحول من المنهج

التقليدي الذي يركز على المعلم كمحور لعملية التعليم، إلى منهج يركز على الطالب وعلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في عصر العولمة، كما تحدثت الدراسة عن إمكانية التصدي للتحدي المماثل في عملية التحول وذلك من خلال سياسة التسويق، ووضع دعامة برنامج تعليمي جديد يربط بين مصادر المعرفة الأجنبية مع تلك المعارف القطرية التي يتم جمعها من مختلف السكان الأصليين.

أما تانج (2008) فقد ناقش في دراسته مفهوم "التعليم بالمسارات"، ويقصد به السياسة التربوية المتبعة في سنغافورة التي بموجبها يقسم الطلاب إلى عدة أقسام بمناهج مختلفة ويؤدون امتحانات عامة مختلفة، و تقسيم الطلاب بناء على قدراتهم وأدائهم من خلال عدة أشكال في الأنظمة التعليمية، ففي سنغافورة يوضع الطلاب المتفوقون في الصفوف العليا، وتختلف المواد الدراسية المقدمة للطلاب في الصفوف العليا ويختلف عددها، وذكرت الدراسة أن هناك عدة تحديثات طالت النظام التعليمي في سنغافورة، ولكن المبدأ الرئيسي لم يتغير، وهو يجب إتاحة الفرصة أمام الطلبة لأن يتعلموا بالسرعة التي تناسبهم، وأكدت الدراسة على أهمية دور وزارة التعليم في إحداث تحسينات في مسارات التعليم في المرحلة الابتدائية والثانوية، كما أشارت الدراسة إلى الجدل الواسع حول تطبيق نظام التعليم بالمسارات حيث أن مؤشر نجاح النظام يمكن قياسه من خلال الانخفاض الحاد في معدل الانقطاع عن الدراسة، في المقابل تذكر الدراسة الانتقاد الموجه إلى التعليم بالمسارات من خلال عرض أسباب انخفاض معدلات الانقطاع وذلك يرجع إلى: تطور في معدل عدد المعلمين إلى الطلاب أو بسبب المستويات التعليمية العامة في المجتمع.

دراسة عبدالعال (2002) هدفت إلى التعرف على سمات وفلسفة النظام التعليمي في سنغافورة وكيفية ملائمته للتغيرات الحادثة في المجتمع العالمي، وبالتالي تحديد دوره في عملية التنمية. وقد كشفت أن النظام التعليمي في سنغافورة متكيف دوما مع متطلبات العصر، فهو متصل اتصالا وثيقا مع تراثه الآسيوي من خلال قيمه الثقافية والسلوكية الحافزة للعمل، وتوصلت الدراسة

إلى عدة نتائج تتمثل في (مرونة النظام التعليمي - المراجعة المستمرة لفلسفة التعليم - التعاون مع القطاع الخاص - توحيد مصادر التعليم والتدريب الفني - التمهين المبكر في التعليم - مرونة التخطيط للقوى العاملة - التوسع في البعثات التعليمية والتدريبية - توفير مصادر التمويل - التدريب المستمر للموظفين)، مما أدى إلى مساهمة النظام التعليمي في سنغافورة بشكل كبير في إحداث التنمية في المجتمع.

استعرضت دراسة الجحيفي (2004) إحدى تجارب الدول الآسيوية من خلال التعرف عن قرب على النموذج السنغافوري للتنمية، والسبل التي أوصلت النموذج السنغافوري إلى هذا النمو رغم قلة موارده الطبيعية، وقد أكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بالعنصر البشري من حيث التعليم فهو يعد أهم عوامل النجاح التنموي في تجربة الدول الآسيوية، وخاصة في تجربة سنغافورة فمن خلال الاستثمار الكثيف في تعليم العلوم المتقدمة والهندسة وتشجيع الاستثمار الأجنبي أدى إلى تضييق فجوة المعرفة مع الدول المتقدمة.

هدفت دراسة الجرف (2004) إلى تحليل كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة للتعرف على ما إذا كانت تقدم موضوعات عالمية، وفي أي صف ومقارنتها مع الموضوعات المحلية في كل صف من خلال إعداد قائمة بالموضوعات العالمية التي يمكن تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية وهي: الأنظمة - القيمة الإنسانية - القضايا الملحة - تاريخ العالم، وأظهرت نتائج التحليل أن الموضوعات العالمية تشغل 33٪ من محتوى كتب الدراسات الاجتماعية، حيث تهدف مقررات الدراسات الاجتماعية إلى تنمية الشعور بالهوية القومية ومعرفة التراث القومي والقضايا الأساسية، وتهدف إلى تربية الطلاب ليصبحوا مواطنين مثقفين ومفكرين قادرين على تحمل المسئولية وعلى المشاركة الفعالة في تشكيل مصير سنغافورة في القرن الحادي والعشرين. فالبعد العالمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في سنغافورة جزء لا يتجزأ من سياستها التعليمية.

المراجع غير العربية:

دراسة (2010) Majiad, Mokhtar & Zhang حاولت اختبار مهارات طلاب المدرسة الثانوية في سنغافورة الذين تتراوح أعمارهم بين 13 إلى 16 سنة، في البحث وتقييم واستخدام المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى أن أنواع مختلفة من المكتبات بما فيها المكتبات المدرسية لم يتم استغلالها بالشكل الجيد، فكانت النتائج مفيدة في تقييم فعالية المهارات التي اكتسبها الطلاب من المكتبة المدرسية، وقد أوصت الدراسة إلى الحاجة إلى منهج مخطط نحو تدريب الكفاءات ضمن المنهج الدراسي في سنغافورة لتطوير مهارات الطلاب في التعامل مع البحث واستخدام المعلومات وتقييمها.

وفي دراسة (2006) Boon , Gopinathan، تم تسليط الضوء على الملامح الرئيسية لتطور التعليم في سنغافورة على مدى السنوات الأربعون الماضية، والتركيز على مدى قدرة سنغافورة خلال تلك الفترة على تطوير النظام التعليمي من بداية الستينات، وتم استخدام منهج تحليل المحتوى للتعرف على سياق التحول الاقتصادي والاجتماعي في سنغافورة منذ سنة 1965، وذكرت الدراسة أهمية دور الحكومة السنغافورية في التخطيط ومراجعة السياسات التعليمية التي تهدف إلى إعداد الشباب للحفاظ على القدرة التنافسية العالمية في سنغافورة، وتعزيز الهوية الوطنية والقيم، والحفاظ على المجتمع بغض النظر عن العرق واللغة والدين، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيادة السياسية القوية أثرت بشكل كبير في تطوير التعليم، وكان الهدف العام تحفيز السنغافوريين لاكتساب المعرفة الجديدة باستمرار، وتعلم مهارات جديدة والحصول على مستويات أعلى من محو الأمية التكنولوجية، كذلك تطوير روح الإبداع والابتكار والمشاريع التعليمية، ولتحقيق التحسن الكمي في عملية التعليم بشكل عام في سنغافورة فقد تم إطلاق العديد من المبادرات الرئيسية بما في ذلك تجديد المسارات الوظيفية للمعلمين، وتعليم التفكير الإبداعي، وإدخال استراتيجيات التعلم التعاوني، مؤكدا أهمية التربية الوطنية، وزيادة استخدام التكنولوجيا الجديدة في التعليم والتعلم ومنح المدارس مزيد من الموارد والحكم الذاتي، وهناك اثنين من السمات الرئيسية التي تقود التعليم:

1) الوصول إلى أقصى تطوير في المواهب والقدرات: وتشير إلى مدى قدرة التعليم في اعتقاد بأن كل طفل لديه بعض المواهب والقدرات، حيث يختلف نطاق وحجم المواهب داخل كل طالب، ولكن على الجميع التفوق وفقا لمجموعة القدرات والمواهب التي يمتلكها. 2) تسخير المواهب والقدرات ويجب أن يكون التعليم من خلال غرس القيم الوطنية المناسبة وبذلك يكون للشباب السنغافوري مساهمة فعالة في نمو البلاد .

وحاولت دراسة (Dixon (2005، التعرف على كيفية اكتساب اللغة الثانية، وآلية سياسة التعليم في سنغافورة للتخطيط اللغوي، وأكدت الدراسة على أهمية تعليم ثنائية اللغة في المراحل التعليمية المتقدمة حتى تكون كفاءة الطالب بدرجة أعلى في اللغة، ومع تعدد اللغات المختلفة تتضح أهمية اللغة الإنجليزية واللغة الرسمية في سنغافورة، وأظهرت الدراسة أن سياسة التعليم في سنغافورة نجحت في تحويل استخدام اللغة الأم من اللهجات الصينية إلى لغة الماندرين، وقد يرجع ارتفاع مستوى طلاب سنغافورة الى تعلمهم اللغة الانجليزية، وفي نفس الوقت نجد أنه من الضروري تعليم أولياء الأمور اللغة الانجليزية جيدا والماندرين حتى يتمكنوا من التحدث بتلك اللغات مع أطفالهم. وتكشف بيانات هذه الدراسة عن ازدياد مستويات الانجاز للطلاب في معظم المجالات الأكاديمية، وتشير المقارنات الدولية مدى تفوق سنغافورة في التحصيل العلمي في الرياضيات وأكدت على هيمنة اللغة الانجليزية في مجال محو الأمية للتواصل الشفوي بالنسبة لمعظم الطلاب السنغافوريين. فنجاح سنغافورة في تعليم الطلاب من خلال لغة ثانية.

أما دراسة (Ginsburg , Leinwand, Anstorm & pollock (2005، فهي دراسة استكشافية قارنت الملامح الرئيسية للنظام التعليمي ما بين لسنغافورة والولايات المتحدة، وركزت على أنظمة الرياضيات في الصفوف الابتدائية وذلك لحاجة التلاميذ لبناء أساس قوي في الرياضيات، وحددت الاختلافات الرئيسية بين سنغافورة والولايات المتحدة في أطر الرياضيات والكتب المدرسية والتقييم والمعلمين، وأظهرت النتائج الأولية أن سنغافورة أدخلت أربعة مواقع رائدة لمنهج الرياضيات بدلا من الكتب المدرسية العادية، فهي غنية بحل

المشاكل الرياضية مما يشكل تحديا في تأهيل معلمي الرياضيات على مستوى عالي من الاتقان في التدريس. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب السنغافوريين كانوا أكثر نجاحا وتفوقا في التحصيل الدراسي في الرياضيات من الطلاب الأمريكيين، وذلك يرجع إلى أن نظام الرياضيات المتبع في سنغافورة على مستوى عالي من الجودة ويهدف أن يخرج طلاب يتعلمون الرياضيات باتقان، ولخصت الدراسة العوامل التي ساهمت في تحقيق نجاح سنغافورة في الرياضيات والتي منها مستوى إعداد المعلمين واحترام المهنية، الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وعلاقة المنهج بالحياة اليومية للطالب، وتركيز مادة الرياضيات على تدريب الطلاب على أسئلة مستويات التفكير العليا التي تعلمهم على التحدي، بالإضافة إلى توفير تعليم ذي معنى وذلك باستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والأساليب، واستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني والمجموعات الصغيرة.

دراسة Richard .M, Ding.G ,kwok.L , and other (2007)، هدفت إلى مقارنة مستوى الطلاب في مجموعة من الدول في التقييمات الدولية في الرياضيات والعلوم والقراءة والكتابة وهذه الدول هي الصين و اليابان و هونكونق وكوريا وسنغافورة وتايلند. واستمدت الدراسة بياناتها من إحصائيات التعليم education statistics didest 2006، كان الهدف من الدراسة هو وصف معايير وإعداد المؤهلات فضلا عن مستويات التعليم والتدريب المهني للمعلمين في كل نظام. من خلال اختبار إعداد وتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أهمية فهم الأسباب وراء اتخاذ مهنة التدريس، وأكدت أن معظم المبادرات المعاصرة لإصلاح المعلم في الولايات المتحدة كانت من خلال التركيز على تطوير الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

وفي دراسة Charlene.T (2005) كانت محاولة من جانب الحكومة السنغافورية لتقديم نموذج تعليمي جديد لإعداد الطلاب، حيث أن الحكومة السنغافورية تعي تماما الحاجة إلى إعداد مواطنيها في المستقبل للمساهمة النشطة والناجحة في اقتصاد المعرفة للنجاح التي تعتمد بشكل كبير على الابتكار والقدرة على تنظيم المشاريع، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور النموذج

التعليمي في تثقيف طلابها لتطوير مثل هذه المهارات، وقد سعت الحكومة إلى تلبية احتياجات الفرد والمجتمع المحلي، وأكدت الدراسة حاجة أصحاب المصلحة الرئيسين في التعليم للعمل معا على تحقيق التوازن بين المثل التعليمية لتحقيق ما هو أفضل للطلاب والمجتمع ككل، والحاجة إلى توزيع التعلم بطريقة أكثر توازن بالتركيز على كل مجالات المعرفة وليس فقط العلوم والرياضيات.

أما دراسة Sylvia.C & Kim C (2007) فقد هدفت إلى التحقق من العوامل والأسباب الرئيسية لتغير مهنة اختيار التدريس كمهنة ثانية في سنغافورة من خلال المنهج المسحي على 80 معلما وهم طلاب في الدراسات العليا اختاروا التدريس كمهنة ثانية، وقد أظهرت النتائج أن السبب الرئيسي للارتباط بمهنة التعليم كمهنة ثانية وهي: الحب للأطفال، العاطفة للتعليم، من أجل انجاز مهمة، كوظيفة وعمل وهي لصالح الإناث أكثر من الذكور في الدوافع النفسية المذكورة، وأكدت الدراسة أهمية النضج والكفاءة المهنية والشعور القوي بالالتزام بمهنة التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة

ركزت أغلب الدراسات السابقة العربية والأجنبية في وصف السياسة التربوية لمعرفة مسار النظام التعليمي في دولة سنغافورة، وتنوعت الدراسات التي تسلط الضوء على الملامح الرئيسية لتطور التعليم في سنغافورة والاهتمام بالعنصر البشري من خلال التعليم الذي يعد من أهم عوامل النجاح التنموي كما في دراسة الجحيفي (2004)، على دور الحكومة السنغافورية في التخطيط ومراجعة السياسات التعليمية للحفاظ على القدرة التنافسية العالمية كما في دراسة تانج (2008) – (2006) Boon , Gopinathan، وأكدت بعض الدراسات على دور البرامج التعليمية في عمليات التحول أمام تحديات العولمة تان (2010) – عبدالعال (2002)، وهناك دراسات أكدت على أهمية المناهج واهتمامها بالقيم والمهارات لإعداد الشباب أمام تحديات العولمة كما في دراسة الجرف (2004) التي ركزت بمناهجها على الموضوعات العالمية والقيم التي تحرص على تنميتها من ثقافة وفكر وقدرة على تحمل المسئولية، كما ذكر

Majiad, Mokhtar & other (2010) في دراستهم أهمية اكتساب مهارة كيفية التعامل مع المعلومات والبحث عنها وتقييمها من خلال منهج تعليمي، دراسة Ginsburg , Leinwand, Anstorm & Pollock (2005) أشارت إلى العوامل التي ساهمت في تحقيق النجاح كإعداد المعلمين - احترام المهنة - الشراكة بين الأسرة والمدرسة، ومن أجل إصلاح المعلم لابد من التركيز على تطوير الاحتياجات التدريبية كما ذكر Richard .M, Ding. G ,kwok.L , and other (2007) كذلك أكدت دراسة Sylvia.C & Kim C (2007) أهمية النضج والكفاءة المهنية والشعور القوي بالالتزام بمهنة التدريس.

خطة السير في هذه الدراسة

تسير الدراسة الحالية وفق للخطوات التالية:

المبحث الاول: يتضمن الاطار العام للبحث من حيث المقدمة، وعرض مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، واهداف الدراسة واهميتها، ومنهج الدراسة وحدودها، ومصطلحات الدراسة.

المبحث الثاني: الاطار النظري، والدراسات السابقة.

المبحث الثالث: يتضمن اجراءات الدراسة التحليلية من حيث شرح لأداة الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة التحليلية.

المبحث الرابع: يتضمن تحليل وتفسير ومناقشة لاهم نتائج الدراسة بالإضافة الى مقترحات الدراسة.

المبحث الثالث

اجراءات الدراسة التحليلية

أداة الدراسة

تنهض هذه الدراسة على استخدام أداة تحليل المحتوى Content Analysis بوصفها أداة بحثية عالية المرونة، يكثر استخدامها في عديد من المجالات، فضلاً عن أنها تتضمن أساليبا كمية،وكيفية، وأحياناً تستخدم في البحوث التي تطبق؛ بغرض تعميم النتائج (White & March,2006).

وقد كشف استخدامها في البحث التربوي عن أنها توازي – في كفايتها، وجودتها – طرائق البحث الأخرى المستخدمة؛ كالاستبانة، أو المقابلة؛ إن لم تتفوق عليهما (Magalakwe ,2006) وتجدر الإشارة إلى أن المتتبع للكتابات البحثية يجدها تشير إلى هذه الأداة؛ بتسميات مختلفة منها: تحليل محتوي Content Analysis، في حين يُشار إليها أحياناً باسم: تحليل الوثيقة، أو النص Document or text analysis.

وتشير هذه الطريقة البحثية إلي عملية مقننة لتحليل الوثائق التي تحتوي معلومات عن الظاهرة المراد دراستها، وقد عرفها (Wesley, 2009) بأنها: طريقة بحثية تستخدم في العلوم الإنسانية ؛بحيث يجرى تشفير الوثائق بطريقة نظامية ؛مما يسهم في تطوير استدلالات،واستنتاجات موثوق فيها بشأن القضية المطروحة.

في حين عرَّفها كل من: (Gelo & et al , 2012) بأنها: إجراء يستخدم؛ لإيجاد معلومات ذات قيمة،ومعني من الوثائق؛أخذاً في الحساب الوضوح، والشمول.

كما عرَّفها (Bowen, 2009) بأنها: طريقة نظامية لمراجعة الوثائق، أو تقييمها؛ سواء أكانت مواد ورقية، أم إلكترونية؛ لذا فتحليل الوثائق – كطريقة بحثية – يعنى باستكشاف مدلولات المحتوى الذي تتضمنه الوثائق، ومحاولة

الوصول إلى معرفة الدلالات من وراء هذا المحتوي، وتكمن أهميته في أنه يتعامل مع بيانات موجودة علي أرض الواقع؛ لكنها موجودة في شكل مواد خام؛كالنفط تماما؛ فإذا كان النفط لا ينتفع منه إلا بعد تكريره،وتحويله من مادة خام إلى مشتقات نفطية،تدخل في صناعة كثير من المواد، وبه تتحرك عجلة الحياة؛من وسائل نقل،وغيرها؛ فتحليل الوثائق - كذلك - يكتسب أهميته؛من خلال تحويل هذه الوثائق، والتقارير المجردة إلى دلالات،ومعان يستفيد منها المعنيون بهذا الأمر.

وتتنوع الوثائق المستخدمة في عملية التحليل؛ ما بين: وثائق ورقية، وأخرى إلكترونية، ويدخل من ضمن الوثائق طائفة عريضة من المصادر؛ مثل: الإحصائيات، والتقارير الدورية التي تصدرها الوزارات، والإدارات في الدولة، وتقارير المنظمات، والمؤسسات المختلفة، والرسوم البيانية للخرائط، والوثائق الشخصية للأفراد؛ كالمذكرات الخاصة، وغيرها.

وعليه، تم اتباع مجموعة من الخطوات - في أثناء تبني أسلوب،وأداة تحليل الوثائق - بدأت بوضع أسئلة الدراسة؛ ومن ثم تعرف أنسب الوثائق المناسبة،وبعدها جرى اختيار عينة الدراسة، وتحديد الوحدات المراد التركيز عليها في عملية التحليل؛ ومن ثم تحليل المعلومات المشفرة، وترتيبها، وتهيئتها للكتابة . (White and Marsh , 2006)

مجتمع وعينة الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على تحليل الوثائق الرسمية في موقع وزارة التعليم في سنغافورة - www.moe.gov.sg - ministry of education، التي تتضمن معلومات حول نظام التعليم في سنغافورة وتجيب على أسئلة الدراسة وهذه الوثائق هي:

1) Education in Singapore . December (2008).

2) Secondary school education shaping the next phase of your child's learning journey . October (2015).

3) Primary school education preparing your child for tomorrow .May (2015).

4) Post secondary education bringing out your best with different learning styles. March (2015)

5) Singapore examination and assessment board. March (2016).

6) yearbook of statistic Singapore (2015).

7) world Data on education .May (2011).

8) Singapore examination and assessment board ,PSLE SCINCE . (2010)

9) Singapore standard education classification. (2015)

10) THE education system in Singapore : the key to its success . (2011)

11) PISA 2012 RESULTTS IN FOCUS : what 15 - year-olds know and what they can do with what they know - OECD . (2014)

المبحث الرابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

عرض نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما هو شكل نظام التعليم العام اجمالا في سنغافوره؟

الوثيقة الرسمية yearbook of statistic Singapore 2015 تعطي تصور واضح لشكل النظام التعليمي في سنغافورة، حيث يهدف هذا النظام إلى تنشئة كل طفل من خلال تنمية قدرة التلاميذ على اكتشاف مواهبهم، ومعرفة أقصى امكاناتهم، وتنمية الشغف للتعليم مدى الحياة. وتعتبر ثنائية اللغة هو مفتاح المستقبل لنظام التعليم في سنغافورة، في حين أن الوسيلة الرئيسية للتعليم في المدارس هي اللغة الانجليزية، ويتعلم جميع الطلبة بكفاءة اللغة الأم الرسمية.

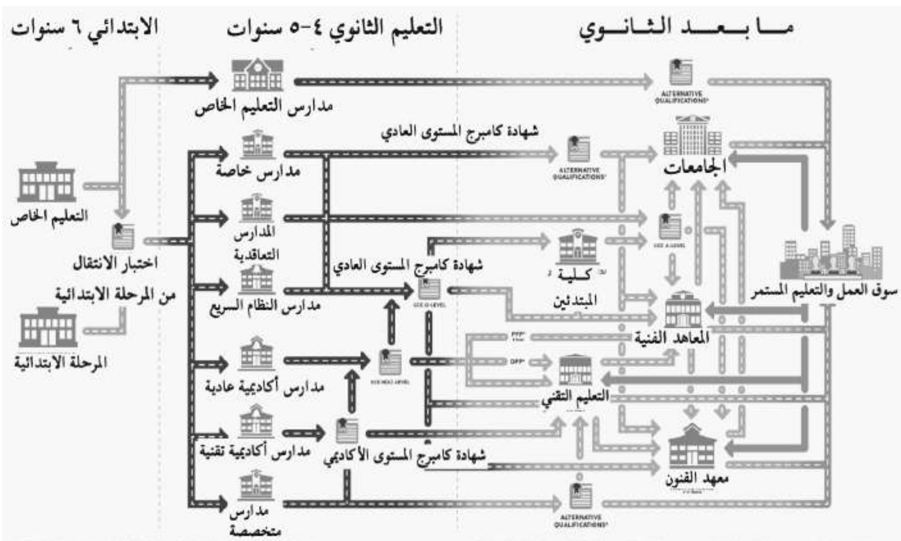
يقدم الشكل رقم (1) لمحة عامة عن مشهد التعليم لنظام التعليم العام في سنغافورة حسب ما ورد في الوثيقة (secondary school education) والوثيقة (post secondary education) - (ministry of education - www.moe.gov.sg) اكتوبر 2015.

حيث تنقسم رحلة التعليم في سنغافورة إلى 3 مراحل وصولا إلى مرحلة العمل وهي موزعة كالتالي حسب المراحل العمرية:

1) المرحلة الابتدائية: Primary Stage

حيث يتراوح عمر التلميذ فيها بين 6-12 سنة، ومدة الدراسة التي يستغرقها التلميذ في هذه المرحلة هي 6 سنوات كما أن السلم التعليمي في المرحلة الابتدائية يتوافق مع ما هو متعارف عليه دوليا من حيث زيادة سنوات المرحلة الابتدائية إلى ست سنوات، ثم ينتقل بعدها الطالب إلى مرحلة التعليم

الثانوي بعد أداء اختبارات الانتقال من المرحلة الابتدائية. يلاحظ أن التعليم الالزامي يبدأ من هذه المرحلة، وفيها تتولى الدولة إدارة التعليم الإبتدائي، أما ما قبلها وهي مرحلة رياض الأطفال تبدأ الدراسة فيها من ثلاث سنوات إلى ست سنوات، وتقدم برنامجا تعليمياً لثلاثة مستويات: تشمل الحضانة – روضة الأطفال الأولى - (KG1) روضة الأطفال الثانية (KG2)، وتتم إدارة رياض الأطفال بشكل عام من قبل جماعات مختلفة تشمل مؤسسات المجتمع والهيئات الدينية، بالإضافة إلى المؤسسات التعليمية التجارية، وتشرف عليها وزارة التربية. المقبل، (2003).



شكل رقم (1): يوضح ملامح نظام التعليم العام في سنغافورة

2) المرحلة الثانوية: Secondary

وهذه المرحلة تشبه المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي في دولة الكويت حيث يتراوح عمر الطالب فيها بين 13–16 سنة ومدة الدراسة التي يستغرقها الطالب في هذه المرحلة ما بين 4–5 سنوات، وقد يختلف مسار الطالب حين يبدأ رحلته التعليمية للمرحلة الثانوية بناءا على الاختبارات التحصيلية للمرحلة الابتدائية، وهذا يعني أن هناك اختلاف في نوع الاختبارات النهائية التي يؤديها الطالب للانتقال إلى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي.

3) مرحلة ما بعد الثانوية: Post Secondary

يتراوح عمر الطالب فيها بين 17-22 سنة، والمدة الدراسية التي يستغرقها الطالب في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي ما بين 1-6 سنوات بناءا على مستوى وقدرات الطالب ومن ثم تتحدد عدد السنوات الدراسية التي يقضيها ونوع الاختبارات الانتقالية لمرحلة العمل.

4) مرحلة العمل:

يسير مسار هذه المرحلة بخطين متوازيين ما بين سوق العمل ومركز التعليم المستمر حتى يتمكن الطالب والفرد فيها من تطوير مهاراته ومعارفه.

السؤال الثاني: ما هي آلية المسار في التعليم الابتدائي في النظام التعليمي العام في سنغافورة ؟

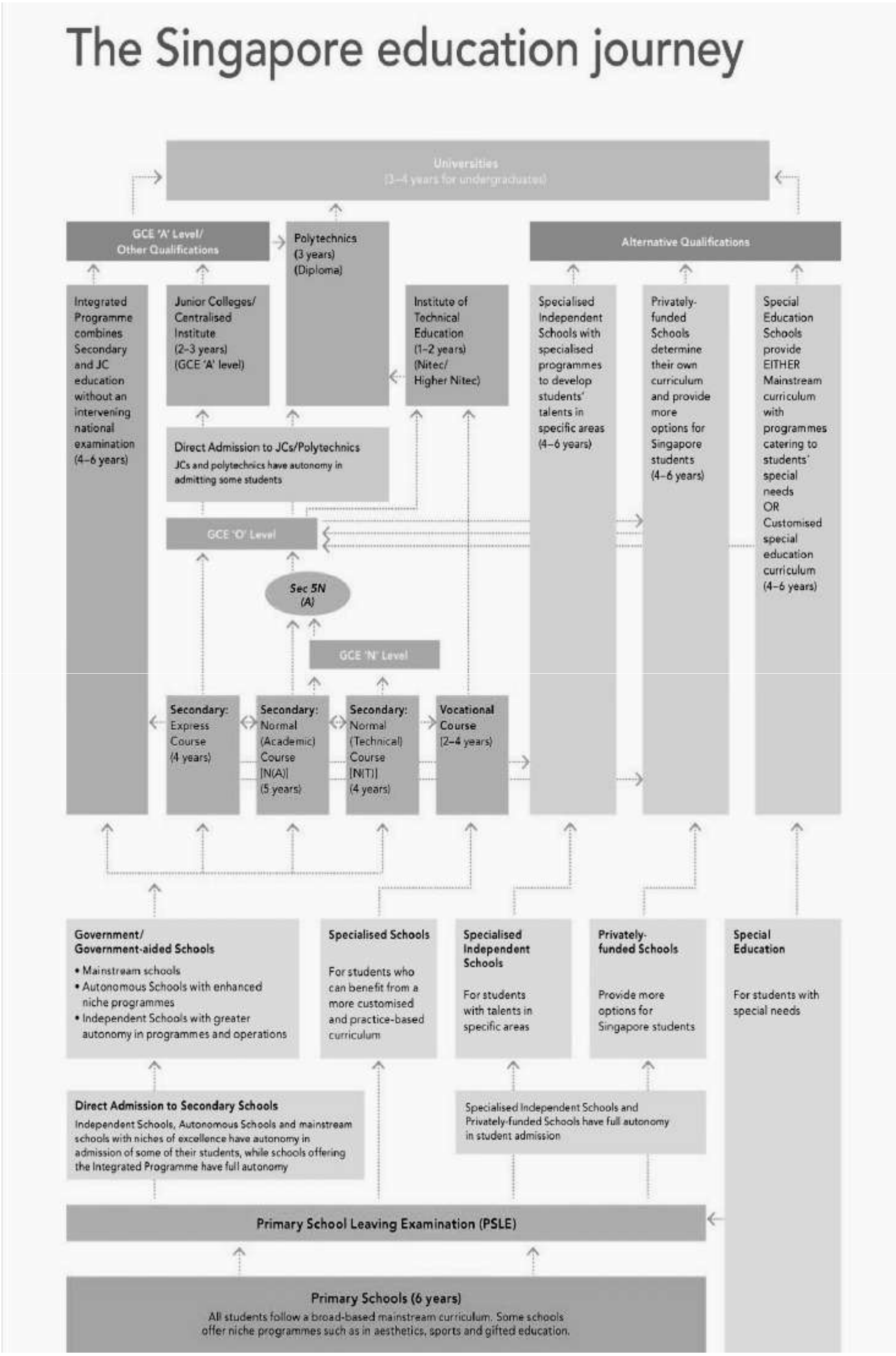
المرحلة الابتدائية هي بداية الانطلاق في رحلة التعليم، وفي الشكل رقم (2) الذي ورد ذكره في الوثيقة (Education In Singapore) يوضح آلية المسار التعليمي للتلميذ في يسنغافوره بناءا على نتائج الاختبارات الانتقالية من التعليم الابتدائي والتي منها تتحدد باقي المسارات، وفي الشكل رقم (3) يوضح مسار الرحلة التعليمية

وقد ورد في الوثيقة الرسمية yearbook of statistic Singapore 2015 أنه في هذا المستوى من مرحلة التعليم الابتدائي primary education فإن:

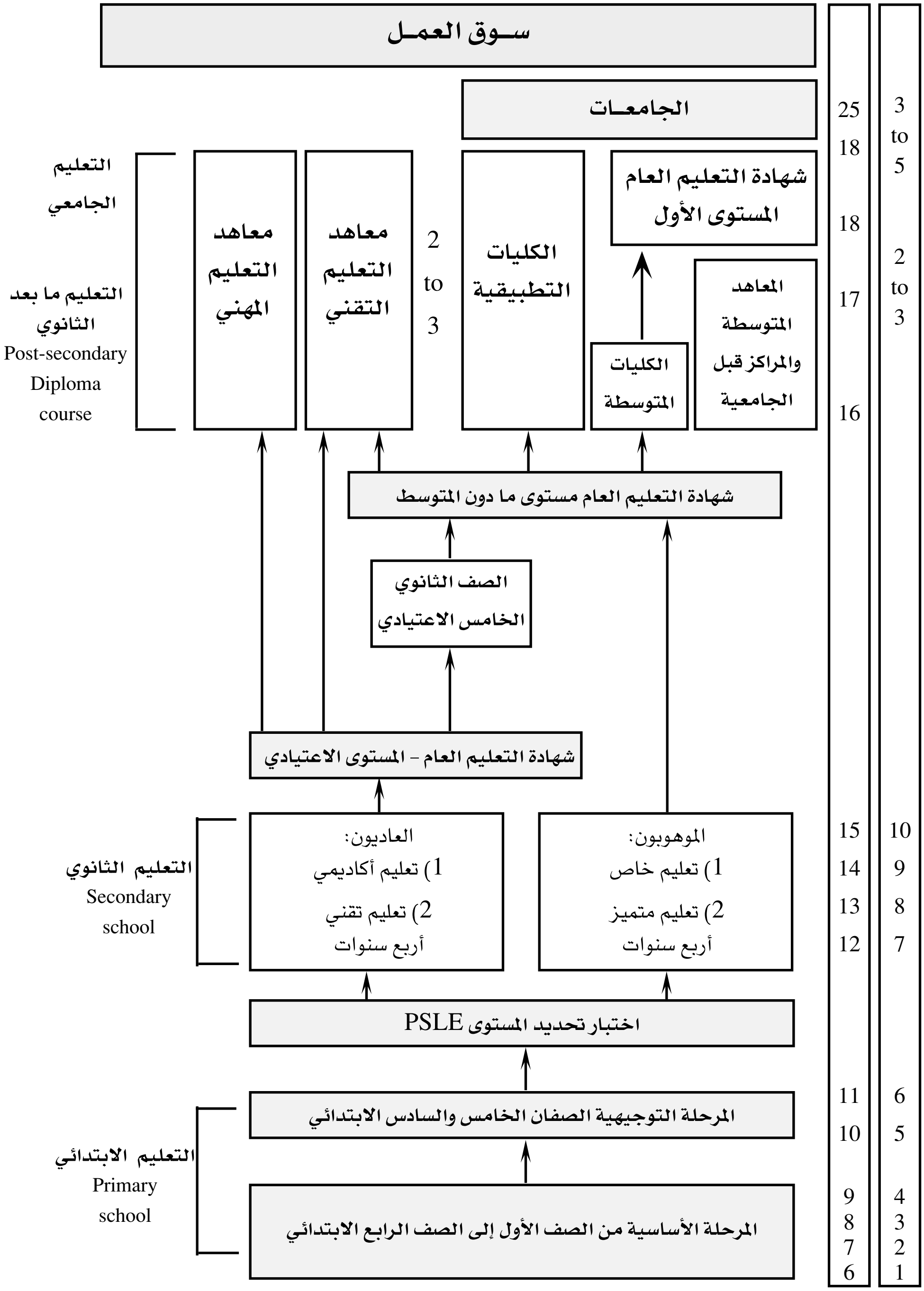
1) الهدف التعليمي العام للمرحلة الابتدائية يركز على إعطاء تلاميذ هذه المرحلة فهم جيد للغة الانجليزية، والرياضيات، حيث تأمل الدولة أنه في نهاية المرحلة الإبتدائية يكون قد تحققت الأهداف التالية:

- أن يكون التلميذ قادراً على التمييز بين الصواب والخطأ.
- يعرف نقاط قوته ومساحات النمو.
- يتعاون مع الغير.
- يشارك ويهتم بالآخرين.
- يكون لديه فضول حي عن الأشياء.
- يفكر ويعبر عن نفسه بكل ثقة.
- لديه عادات صحية والوعي بالفنون.
- يعرف ويحب وطنه سنغافورة.

شكل رقم (2): آلية مسار رحلة التعليم في سنغافورة



شكل رقم (3): مخطط النظام التعليمي في سنغافورة



المرجع: المقبل، محمد (2003). التعليم في سنغافورة مواجهة المستقبل - مجلة مناهج - السعودية

2) وهي مرحلة تعليم الزامي تتكون من أربع سنوات هي المرحلة التمهيدية (الصف الأول - الصف الرابع)، وتليها مرحلة التوجيه لمدة سنتين (الصف الخامس - الصف السادس) كما ورد في الوثيقة الرسمية لوزارة التعليم في سنغافورة التي تحمل عنوان world Data on education: May http// www.ibe.unesco.org/، 2011.

3) يلتحق التلميذ خلال 6 سنوات بدورات تم تصميمها لتزويدهم بأساس قوي حيث أن اهتمام المناهج في هذه المرحلة مركز على تطوير اللغة والمهارات الحسابية وبناء الشخصية وغرس القيم السليمة والعادات الجيدة، فجميع تلاميذ المرحلة الابتدائية يتبعون المنهج السائد على نطاق واسع.

4) بعض المدارس تقدم برامج متخصصة في (علم الفنون - الرياضة - تعليم الموهوبين).

5) يدرس خلالها التلميذ: اللغة الإنجليزية وإحدى اللغات الأم (عادة الصينية أو الماليزية، أو التاميلية) إلى جانب الرياضيات، وفي نهاية الصف الرابع يتم توجيه التلاميذ بعد تقويمهم للالتحاق بالشعبة التي تناسب قدراتهم في المرحلة التالية وهي مرحلة التمهيد أو التهيئة التي تقتصر على صفين فقط هما: الخامس والسادس، ومنها يبدأ التلميذ في دراسة إحدى ثلاث شعب أساسية في اللغتين الإنجليزية واللغة الأم، وذلك بحسب استعداداته وإمكاناته وما يتناسب مع قدراته.

6) تم تصميم المناهج الدراسية في هذه المرحلة للحصول على تجربة التعلم بشكل جيد من خلال التركيز على ثلاثة خطوات رئيسية في جوانب التعليم:

- مجموعة من الموضوعات وتضم: اللغات - الرياضيات - العلوم - الدراسات الاجتماعية - الفنون والحرف - الموسيقى.
- مهارات المعرفة: التي تركز على تطوير مهارات التفكير - المهارات العملية ونقل المعلومات، ويتم التدريب على هذه المهارات من خلال الموضوعات المتنوعة.
- تطوير الشخصية: التي تركز على غرس القيم الايجابية السليمة في التلميذ.

7) في نهاية الصف السادس الابتدائي يقوم التلاميذ بأداء اختبار للانتقال من المرحلة الابتدائية يسمى PSLE، هذا الاختبار تم تصميمه لمعرفة مدى ملاءمة التلاميذ للمرحلة الثانوية، وبناءا على مستوى الاداء في هذا الاختبار يتم تحديد المسار المناسب للطالب في المرحلة الثانوية على حسب سرعة التعلم والقدرات والميول.

8) اختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية (primary school leaving exam) يعقد في نهاية الصف السادس حيث يعطي الجدول رقم (3) يعطي تصوراً تفصيلياً لهذا النوع من الاختبارات.

جدول رقم (3) يوضح مثال على أحد نماذج اختبارات الانتقال من المرحلة الابتدائية

2016 Psle Examination Timetable

A. Oral Examination

Date	Paper	Time
Thursday, 18 August & Friday, 19 Auguat	English Language/Foundation English Chinese/Malay/Tami Foundation Chinse / Foundation Malay/ Foundation /Tami	0800 - 1300 h
Friday, 19 Auguat	Bengali / Gujarati / Hindi / Panjabi / Urdu Foundation Bengali / Foundation-Gujarati / Foundation Hindi / Foundation Panjabi / Foundation Urdu	0800 - 1300 h

B. Listening Comperhension Examination

Date	Paper	Time
Friday, 16 September	Chinese/Malay/Tamil Foundation Chinse / Foundation Malay/ Foundation /Tami Bengali / Gujarati / Hindi / Panjabi / Urdu Foundation Bengali / Foundation-Gujarati / Foundation Hindi / Foundation Panjabi / Foundation Urdu English Language/Foundation English	0900 - 0935h* 0900 - 0940h* 0900 - 0930h* 1115 - 1150h*

** Actual duration may differ slightly*

C. Written Examination

Date	Paper	Time	Duration
Thursday, 29 September	English Language Paper1 English Language Paper2 Foundation English Paper1 Foundation English Paper2	0815-0925 h 1030-1220 h 0815-0925 h 1030-1150 h	1 h 10 min 1 h 50 min 1 h 10 min 1 h 20 min
Friday, 30 September	Mathematics Paper1 Mathematics Paper2 Foundation Mathematics Paper1 Foundation Mathematics Paper2	0815-0905 h 1015-1155 h 0815-0915 h 1015-1130 h	50 min 1 h 40 min 1 h 1 h 15 min
Monday, 03 October	Chinese/Malay/Tamil Bengali / Gujarati / Hindi / Panjabi / Urdu Paper1 Chinese/Malay/Tamil Bengali / Gujarati / Hindi / Panjabi / Urdu Paper2 Foundation Chinse / Foundation Malay/ Foundation /Tami Paper1	0815-0905 h 1015-1155 h 0815-0845 h	50 min 1 h 40 min 30 min
Tuesday, 04 October	Science Foundation Science	0815-1000 h 0815-0930 h	1 h 45 min 1 h 15 min
Wednesday, 05 October	Higher Chinese/Higher Malay/Higher Tamil Paper1 Higher Chinese/Higher Malay/Higher Tamil Paper1	0815-0905 h 1015-1135 h	50 min 1 h 20 min

http://www.seab.gov.sg/content/examTimeTable/2016PSLEExamTimeTable.pdf

ويلاحظ من الجدول أعلاه مثال على أحد نماذج اختبارات الانتقال من المرحلة الابتدائية حسب نوع الاختبار شفوي - تحريري - استماع.

- الاختبار الشفوي عبارة عن ورقتين موزعة على يومين في اليوم الأول يختبر التلميذ في اللغة الانجليزية، وأساسيات اللغة الانجليزية بالإضافة إلى اللغة الأصلية التي يتحدث بها التلميذ صينية كانت أومالاوية أو تاميلية وتتراوح مدة الاختبار 5 ساعات، أما اليوم الثاني فيشمل اللغات الأخرى البنغالي الهندي وغيرها من اللغات المذكورة في الجدول أعلاه، ويشمل على اختبار التلاميذ في أساسيات هذه المواد وكلاً على حسب اللغة التي يستعملها في المنزل.

- اختبار الاستماع يعقد في يوم واحد ويتوزع التلاميذ حسب لغتهم الأصلية حيث يختبرون في المهارات الأساسية للغة الأم التي يتحدثون بها في المنزل ويستغرق حوالي نصف ساعة، كما يتم اختبارهم في اللغة الانجليزية ومهاراتها الأساسية وتستغرق حوالي نصف ساعة أخرى.
- اختبار الكتابة على 6 أيام ويتنوع على حسب نوع المادة من (اختبار لغة انجليزية - اختبار رياضيات - اختبار علوم - اختبار في اللغة الأم واختبار متقدم في كتابة مهارات اللغات الصينية والماليزية والتاملية) ونلاحظ من الجدول اختلاف الفترة الزمنية حسب نوع الاختبار.

وقد ورد في الوثيقة Psle Science For examination from 2010 أن اختبار العلوم المتضمن في أختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية يهدف إلى قياس:

أولاً: المعرفة والفهم: فالتلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على تنظيم المعرفة وفهم الحقائق والمفاهيم والأساسيات العلمية.

ثانياً: تطبيق المعرفة والمهارات العملية: فالتلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على:

أ. تطبيق الحقائق والمفاهيم والأساسيات العلمية في خبرات ومواقف علمية جديدة.

ب. استخدام واحدة أو مجموعة من المهارات العملية الأساسية:

1) الملاحظة (Observing)
2) المقارنة (Comparing)
3) التصنيف (Classifying)
4) استخدام أجهزة ومعدات (Using apparatus and equipment)
5) التواصل Communicating
6) الاستنتاج Inferring
7) التوقع Predicting
8) التحليل Analysing

9) بناء الاحتمالات Generating possibilities

10) التقييم Evaluating

11) صياغة الفرضية Formulating hypoth

اختبار ورقة العلوم، يضم كتيبين booklet A - booklet B حيث تستغرق مدة الاختبار ساعة و45 دقيقة والتفاصيل يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (4) يوضح توزيع أسئلة الاختبار حسب نوع البند

الكتيب	نوع البنود	عدد الأسئلة	الدرجة لكل سؤال	الوزن النسبي ٪
A	اختيار متعدد	30	2	%60
B	إجابة مفتوحة	14	2.3.4	%40

المرجع: (Singapore examination and assessment board, PSLE SCINCE (2010

السؤال الثالث: ما هي آلية المسار في التعليم الثانوي في النظام التعليمي العام سنغافورة ؟

من خلال الاطلاع على الوثيقة الرسمية EDUCATION IN SINGA-PORE - www.moe.gov.sg - ministry of education - ديسمبر 2008، تم الإشارة إلى نوعين من المسارات التعليمية التي تلي مرحلة اختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية، حيث يتم تحديد مسار الطلبة في دورات التعليم الثانوي بناء على مستوى الأداء في اختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية، فالطلبة الذين هم ضمن أعلى من 10٪ يمكنهم اختيار المسار special course، أما البقية فيتم توزيعهم على المسارين الآخرين وهما Express courses -Normal courses

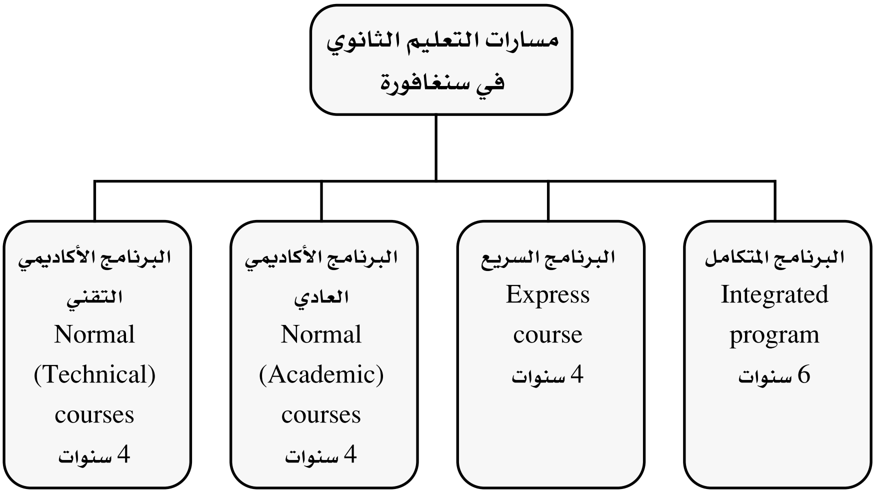
أولاً: القبول المباشر للتعليم الثانوي:

- **المدارس الحكومية**: وتنقسم المدارس الحكومية إلى (المدارس العادية – المدارس المستقلة التي تقدم برامج متخصصة تعزيزية – المدارس المستقلة مع مزيد من الاستقلالية في البرامج والعمليات التعليمية).

وبالرجوع إلى شكل رقم (2) يوضح آلية مسار رحلة التعليم في سنغافورة

في ص17 – نلاحظ أن هذه المدارس الحكومية لها أربعة مسارات في التعليم الثانوي كما يوضحها الشكل رقم (3):

شكل رقم (3) المسارات الأربعة في التعليم الثانوي في سنغافورة



توضح الوثيقة الرسمية yearbook of statistic Singapore 2015 مسار مرحلة التعليم الثانوي:

- **برنامج متكامل يجمع بين الثانوية والكلية: Integrated programme**

بعض المدارس تقدم برامج لمدة 6 سنوات تلبي احتياجات الطلاب ذوى المستويات العليا أكاديميا والذين يفضلون التعلم بأسلوب أكثر استقلالية وأقل تنظيم، الطلاب في هذه البرامج يتم التحاقهم في السنة التمهيدية لمرحلة التعليم الجامعي بدون تقديم اختبار O-Level exam.

وبالنظر إلى القدرات الأكاديمية القوية لهؤلاء الطلاب، فإن البرنامج يعمل على تعزيز امكانات الطلاب في الجوانب غير الأكاديمية عن طريق اشراكهم في تجارب تعليمية بنطاق أوسع من محيط المدرسة، وفي نهاية السنة السادسة يتقدم الطلاب لاختبار ما قبل دخول الجامعة pre-university examination

- **البرنامج السريع Express course**

الطالب في هذا المسار يقضي 4 سنوات دراسية حيث يتعلم الطالب في

هذا المسار اللغة الانجليزية واللغة الأم الرسمية وكذلك الرياضيات، والعلوم والدراسات الانسانية، تؤهله للحصول على شهادة كامبرج للتعليم العام في سنغافورة من خلال اجتياز الاختبار O-Level exam (GCSE) اختبار الشهادة العامة للتعليم الثانوي - المستوى العادي

- **البرنامج الأكاديمي العادي: Normal (academic) courses N(A)**

الطالب في هذا المسار يقضي 4 سنوات دراسية بعدها يدخل الاختبار (GCE) N A-Level exam، حيث يتعلم الطلاب موضوعات متنوعة مشابه للموضوعات التي يأخذها الطلاب في مسار Express courses، والطلاب الذين يكون أداؤهم جيد في N A-Level examيتم تأهيلهم لمدة سنة إضافية للتحضير لاختبار O-Level exam، أو يتقدم لدورات Nitec courses رفي معهد التعليم الفني institute of technical education (ITE)، ويتم اختيار الطلاب بناءا على O-Level exam في بعض موضوعات الصف الرابع، أو بعد اجتياز اختبار N A-Level exam ويتقدم مباشرة للسنة الخامسة في المرحلة الثانوية لأداء اختبار O-Level exam، ومنذ سنة 2013 الطلاب الذين يكون مستوى أداؤهم جيد في المهارات الحرفية يكون لديهم مسارين "من خلال التدريب" للوصول إلى المعاهد الفنية.

1) البرنامج التأسيسي للمعاهد الفنية - لمدة سنة واحدة.

2) الدخول مباشرة إلى برنامج العلوم التطبيقية - لمدة سنتين.

- **البرنامج الأكاديمي التقني: Normal (Technical) courses N(A)**

الطالب في هذا المسار يقضي 4 سنوات دراسية يتعلم فيها اللغة الانجليزية واللغة الرسمية الأم، الرياضيات مع التركيز على الموضوعات الفنية أو العملية، كذلك فإن المدارس تقدم وحدات اختيارية تغطي مجموعة واسعة من الموضوعات بما فيها التمريض - الضيافة - الرسومات الرقمية - الدقة الهندسية وبعدها يدخل الاختبار . (GCE) N T-Level exam

بينما يتم وضع الطلاب في البداية على مسار معين اعتمادا على قدراتهم للتكيف مع وتيرة التعلم، فإن هناك فرص وإمكانية لهؤلاء الطلاب للانتقال بين المسارات.

ثانياً: مدارس متخصصة:

هذا النوع من المدارس تضم الطلاب الذين لديهم القدرة للاستفادة من ممارسة المنهج بشكل عملي ويميلون نحو العمل اليدوي والتعلم العملي، وبعد أداء الطلاب لاختبار PSLE يتم التحاقهم في مسار التعليم المسمى بـ Voca-tional Course، وتتراوح مدة البرنامج- 2–4 years، وبعدها ينتقل إلى مسار Institute of Technical Education – معهد التربية التقني/ وتتراوح مدة البرنامج (1-2 years)

ثالثا: مدارس مستقلة متخصصة:

هي مدارس متخصصة مستقلة ممولة من القطاع الخاص وتهدف إلى تطوير مهارات الطلاب ذوي المواهب في مجالات الرياضيات والعلوم والفنون والرياضة على أعلى مستوى، وتقدم هذه المدارس برامج متخصصة لتطوير قدرات الموهوبين من الطلاب في جوانب محددة وتستغرق الدراسة فيها ما بين 4 – 6 سنوات

السؤال الرابع: ما هي آلية المسار في التعليم ما بعد الثانوي في النظام التعليمي العام في سنغافورة ؟

Post-secondary and higher education

وقد ورد في الوثيقة الرسمية POST- Secondary Education Bringing out Your Best with Different Learning Styles - لموقع وزارة التربية في سنغافورة ما يلي:

شهادة كامبرج للتعليم العام – المستوى العادي (GCE O-level)

الطالب الذي اجتاز المرحلة الثانوية وحصل على شهادة بهذا المستوى يمكنه التقديم للتعليم ما قبل الجامعي pre-university education في الكليات التمهيدية junior colleges، وتكون مدة البرنامج سنتين، كذلك هناك برنامج مدته 3 سنوات في centralized institutes هذا البرنامج يسمح بالالتحاق الى اختبار GCE A-level examination.

شهادة كامبرج للتعليم العام - المستوى الأكاديمي (GCE A-level)

الطالب الذي يفضل الممارسة العملية وتم اجتياز مرحلة GCE O-level، يمكنه الالتحاق لمدة 3 سنوات في برنامج الدبلوم بكلية العلوم التطبيقية الذي يوفر مجال واسع من الدورات في هذا المجال مثال: هندسة - دراسات الأعمال - المحاسبة - الدراسات البحرية - وسائل الاتصال الجماهيري - التمريض.

الطالب الذي يحمل شهادة بهذين المستوي GCE O- or N level يمكنه أيضا الالتحاق بدوام كامل في دورات مقدمة من معهد التعليم الفني، بعدها يمكنه الحصول شهادة الماجستير مدة البرنامج سنة، الشهادة الوطنية العليا مدة البرنامج سنتين. وبالتالي فإن الطلبة الذين يكون أداءهم جيد في هذه البرامج يمكنهم المتابعة للالتحاق بالمعاهد الفنية لبرامج الدبلوم.

التقديم للجامعة يعتمد على الأداء الأكاديمي ومستوى نتائج الطالب في الاختبار العام GCE A-level، والجامعات تمنح الدرجة العلمية والدراسات العليا في مجموعة واسعة من التخصصات، منح درجة البكالوريوس عادة تتطلب 3-4 سنوات دراسية (5 سنوات اضافية لطلبة الصيدلة)، أما البرامج التي تؤدي للحصول على درجة الماجستير تأخذ من سنة - 3 سنوات لإنهاء المتطلبات، في حين يتطلب الحصول على درجة الدكتوراه سنتين كحد أدنى بعد الانتهاء من الماجستير.

ما بعد التعليم الثانوي Post secondary education

بعد السنة الرابعة أو الخامسة للمرحلة الثانوية، يمكن للطلاب الالتحاق بأحد هذه المؤسسات ما بعد الثانوية

- **كلية المبتدئين (Junior college / centralized institute)**

يمكن للطلاب التقدم للتعليم قبل الجامعي لمدة سنتين في Junior collegeأو لمدة 3 سنوات في centralized institute، الذي يؤهل للدخول إلى الاختبار GCE A-level.ويطلب من الطالب أن يأخذ على الأقل موضوعاً واحداً من مواضيع الرياضيات والعلوم وعلى الأقل موضوع واحد من العلوم الإنسانية والفنون.

- **المعاهد الفنية (Polytechnics)**

الطلاب الذين يفضلون التعليم التطبيقي يمكنهم الالتحاق ببرنامج الدبلوم في أحد المعاهد الفنية الخمسة، حيث أنها تقدم مجموعة واسعة من الدورات، وتقوم بإعداد الطلاب للحياة الوظيفية في المجالات التالية مثل الهندسة - العلوم التطبيقية - معلومات الاتصال - العلوم الصحية - الدراسات التجارية - المحاسبة - العلوم الانسانية - وسائل الاتصال الجماهيري - الإعلام الرقمي، مخرجات المعاهد الفنية الذين يرغبون في مواصلة دراستهم يمكنهم أيضا اعتماد قبولهم في الجامعة على أساس مؤهلات الدبلوم للحاصلين عليها.

- **معهد التعليم التقني** Institute of technical education (ITE)

الطلاب الذين لديهم شهادة في المستويين GCE O- or N level يمكنهم الالتحاق في برنامج معهد التعليم الفني بدوام كامل، هذه البرامج تؤهله للحصول على شهادة (Nitec) أو شهادة بمستوى عالي (Higher Nitec)، وبصرف النظر عن التدريب المؤسسي بدوام كامل

- **معهد الفنون Art Institute**

الطلاب الذين لديهم اهتمام بالفنون الابداعية يمكنهم الالتحاق في برامج التي يقدمها كلية الآداب أو الالتحاق في (NAFA) Nanyang Academy of fine art، هذه المؤسسات تقدم مجموعة من برامج الدبلوم والممولة من القطاع العام في الفنون البصرية والمسرحية على سبيل المثال الموسيقى - المسرح - الرقص - التصميم الداخلي - تصميم الأزياء.

مناقشة النتائج

سيتم التطرق إلى أهم النتائج الواردة في هذه الدراسة من خلال تحليل الوثائق التي تمت.

- **شكل نظام التعليم العام في سنغافورة**

تظهر نتائج الدراسة أن التعليم الإلزامي في سنغافورة هو من مسؤولية

الدولة أما ما قبلها من مرحلتي الحضانة ورياض الأطفال، فتشرف عليها مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص، وهذا ما يخالف العديد من الممارسات التربوية التي تنتهجها بعض الأنظمة التربوية التي تشمل مرحلة رياض الأطفال بالدعم الحكومي. (Jahnson and mathien (2003)، وأداء التلاميذ لاختبارات الانتقال في نهاية المرحلة الابتدائية يوفر لمتخذ القرار التربوي هناك مؤشرات هامة حول مستويات التلاميذ والوجهة التي من المفترض أن يسلكوها بعد المرحلة الابتدائية. (Smith,Banks and Calvert (2011

- **آلية المسار في التعليم الابتدائي**

تظهر الوثائق الخاصة بالنظام التعليمي في سنغافورة أن هناك اهتماماً وتركيزاً على المرحلة الابتدائية، يظهر ذلك من خلال الهدف العام للمرحلة الابتدائية ومن خلال تقسيم هذه المرحلة إلى قسمين، والتركيز الذي يوليه النظام للممارسات الاساسية كاللغات والعلوم والرياضيات بالاضافة إلى التركيز على جوانب بناء الشخصية وغرس القيم الإيجابية.

التركيز الواضح في اختبار نهاية المرحلة الابتدائية على المهارات العملية الاساسية كالملاحظة والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتحليل وبناء الاحتمالات والتقييم، يؤكد على مدى الاهتمام الذي يوليه التعليم هناك في تعزيز مهارات التفكير العليا لدى تلاميذهم، وهذا ما انعكس بشكل واضح على ادائهم في اختبارات Timss للعلوم والرياضيات.

- **آلية المسار في التعليم الثانوي**

يلاحظ على مسار التعليم في المرحلة الثانوية أنه يقدم للطالب عدداً من الخيارات بناءً على قدراته وميوله، فهناك اكثر من ستة مسارات يمكن للطالب هناك أن يلتحق بها، وهذه الآلية في إدارة التعليم الثانوي تدل على تميز واضع لصانع ومنفذ القرار التربوي هناك، فالبرنامج المتكامل والبرنامج السريع يوفران للطلبة الفائقين فرصاً كبيرة للتقدم والانجاز.

يلاحظ ان المدارس الحكومية والمستقلة والخاصة كلها تتشابه تعزيزها للجوانب المعرفية وغير المعرفية. يلاحظ في مسارات التعليم الثانوي عدم

وجود تفريع ما يسمى بالعلمي والأدبي، بل هناك مزج ودمج ما بين المواد العلمية والأدبية.

يلاحظ التركيز على المسار الأكاديمي التقني بدءاً من المرحلة الثانوية الدنيا والتي تشابه المرحلة المتوسطة في نظامها التعليمي، ثم ينتقل هذا الاهتمام إلى مسار ما بعد الثانوي، حيث ينتقل الطالب للدراسة في معهد التعليم التقني.

نظام التعليم في سنغافورة اعتمد معيار التميز الدولي عن طريق اعتماده على شهادة كامبرج كمؤهل لتخرج الطالب من المرحلة الثانوية، مما يدل على أن هذا النظام يهدف إلى إعداد الطلاب هناك لسوق العمل العالمي والدولي وليس المحلي فقط.

إن أهمية أن يظل الإشراف على التعليم التقني في المرحلة الثانوية من مسؤولية وزارة التربية ومسئولية نظام التعليم العام هي مسألة في غاية الأهمية، لان الطالب في هذه الحالة يمكن له ان يحصل على شهادة إتمام المرحلة الثانوية بالشق التقني، ويمكن له كذلك الاستمرار في إكمال دراسته الجامعية اذا رغب في ذلك.

تحتاج تجربة التعليم التقني في الكويت أن تستفيد من التجربة السنغافورية لان التحدي الذي تواجه الممارسة في الكويت، هو أنها توكل مهمة التعليم التقني إلى جهات خارج وزارة التربية تتبع للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وينظم لها الطلاب الذي يتسربون من النظام التعليمي الحكومي العام. فهي ليست مساراً متوازيا داخل النظام التعليمي كما في سنغافورة، بل هي نظاماً تعويضياً لمن يفشل في إكمال دراسته الأكاديمية.

الاقتراحات

توصي الدراسة بمجموعة من المقترحات التي برزت الحاجة اليها بعد عملية تحليل الوثائق الخاصة بنظام التعليم العام في سنغافورة.

1) تقترح الدراسة بضرورة الإشراف التربوي من قبل جهات تربوية مختصة سواءً اكانت وزارة التربية أم غيرها من الجهات على نوعية الرعاية

والتعليم الذي يتلقاه الأطفال في دور الحضانة في الكويت، حيث أن الإشراف الحالي هو من قبل وزارة الشئون وهي جهة ليست ذات اختصاص تربوي.

2) تقترح الدراسة بأن توكل مهمة تعليم ورعاية طفل الروضة في المستوى الاول KG 1 إلى القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني، بعد تلقيها لدورات تدريبية وتنموية في هذا المجال. إن من شأن هذا المقترح تخفيف الضغط على مدارس رياض الأطفال الحالية في الكويت.

3) توصي الدراسة بضم المستوى الثاني من الروضة KG2 إلى مرحلة التعليم الإلزامي، بحيث يحوي مبنى الروضة الحالي على تلاميذ المستوى الثاني روضة KG2 والصف الأول الابتدائي، وفي هذه الحالة يصبح هدف وتركيز هذه المرحلة هو على محو أمية الأطفال في أللغة العربية والرياضيات وذلك عن طريق التعلم باللعب.

4) تقترح الدراسة أن يحتوي مبنى المرحلة الابتدائية الحالي على أربع فصول هي الصف الثاني والثالث والرابع والخامس، وأن يتم التركيز هنا على تدريب التلاميذ مهارات التفكير العليا، وبناء وصقل الشخصية وتعزيز القيم.

5) تقترح الدراسة الاستغناء عن الاختبارات الفترية في المراحل الأربع الاولى من الصف الأول إلى الصف الرابع، واستحداث اختبار نهاية المرحلة الابتدائية بحيث يتم فيه التركيز على مدى تحقيق التلاميذ لمعايير الكفايات في مواد الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الانجليزية.

6) تقترح الدراسة البدء في توسيع الخيارات للطلاب بدءاً من المرحلة المتوسطة، بحيث يعطي للفائقين والموهوبين، وأصحاب الميول الحرفية، وغيرهم الفرصة لاختيار ما يرونه مناسباً لقدراتهم، وذلك بالتعاون مع أولياء الأمور، وبإشراف وتحديد واضح من قبل المدرسة بناء على سياسات ومعايير معدة بعناية ودقة.

7) تقترح الدراسة التحرر وإعادة النظر في التعليم الثانوي القائم على مساري العلمي والأدبي، والذي يركز فقط على الجوانب المعرفية، وزيادة الخيارات لطلاب المرحلة الثانوية، مع إدخال التعليم التقني ضمن منظومة التعليم الثانوي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- البحيري، خالد. (2011) في سنغافورة المعلم يحدد المنهج، مجلة رسالة التربية، ع 35 ص 98-103، سلطنة عمان
- الجحيفي، لطف. (2004). التجربة التنموية السنغافورية، مجلة شئون العصر، مج8 ع 15، ص 381-412، اليمن.
- الجرف، ريما. (2004). البعد العالمي في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة، مجلة ندوة بناء المناهج الأسس والمنطلقات، مج2، الرياض.
- الصالح، فائقة (1998). برنامج تعليم الموهوبين في سنغافورة، مجلة المعلومات التربوية، س3 ع13، ص 32-40، البحرين (مترجم)
- تانج، نيكولاس. (2008). التعليم والتعلم بالمسارات في سنغافورة المؤسسة الوطنية للتربية بسنغافورة، مجلة رسالة التربية، ع19، ص 49-44، سلطنة عمان، ترجمة حمود بن سليمان العبري
- شرقاوي، عبدالوهاب. (2015). بالقياس المقارن يمكن لمصر الاستفادة والتعلم من تجربة التعليم الناجحة في سنغافورة، ع 151 ص 18 -19، مصر
- تان، شارلين. (2010). مسارات سياسة التعليم في عصر العولمة شواهد من سنغافورة وكمبوديا، مجلة مستقبليات(مركز مطبوعات اليونسكو)، مج40 ع4، ص 738-713، مصر (ترجمة آمال الكيلاني)
- مراد، صلاح وهادي، فوزية. (2002). طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها. دار الكتاب العربي الحديث. ص 464 - 465. القاهرة.
- عبدالعال، عنتر (2002). التعليم العام وتنمية المصادر البشرية في سنغافورة التجربة والدروس المستفادة، مجلة الثقافة والتنمية، س2ع4، ص 142- 167، مصر
- عيسان، صالحة. (2009). الاستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة تجربة سنغافورة، مجلة رسالة التربية، ع23، ص 36- 45، سلطنة عمان
- قنديلجي، عامر و السامرائي، ايمان. (2009). البحث العلمي الكمي والنوعي. ص 148. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمّان - الأردن.
- معيوف، ياسر حسن. (2008). المعلوماتية ومدرسة المستقبل نماذج من تجارب عالمية وخليجية، مجلة التربية، س8 ع26، ص 102-105، البحرين
- المقبل، محمد. (2003). التعليم في سنغافورة مواجهة المستقبل. مجلة مناهج، ع 3، ص20-25. السعودية

- المركز الوطني لتطوير التعليم (2013). دراسة تشخيصية للوقوف على واقع حال التعليم في الكويت.

ثانياً: المراجع غير العربية

- Abdolreza Lessani .(2014). Why Singapore 8th grade students gain highest mathematics ranking in TIMMS (1999-2011) , vol.7,No.11 , Canadian center of science and education .
- Bowen ,G.(2009). Document Analysis as a Qualitative Research method .Qualitative Research Journal ,9,2,P27-40 .
- Boon .G , Gopinathan.S , (2006).The Development of education in Singapore since 1965 , background paper prepared for the Asia education study tour for African policy makers , June 18-30,2006
- Charlene .T,(2005). The potential of Singapore's ability driven education to prepare students for a knowledge economy, International Education Journal, 6(4), 446-453
- Christopher Jone.(2010). The Qualities of Effective teacher of high Ability female secondary school students in Singapore: A Comparison of teachers' and student perspectives .P1-25.
- Dixon .Q ,(2005) . Bilingual education policy in Singapore : an Analysis of its socio-historical roots and current Academic outcomes, vol.8,No.1,p25-47 , international journal of Bilingual Education & Billingualism
- Education in Singapore .December (2008). , information contained in this booklet , p 3-14. www.moe.gov.sg ,Ministry of education Singapore
- Gelo ,O., Salcuni , S. and Calli , A.(2012). Text Analysis Within Quantitative and Qualitative Psychotherapy Process research: Introduction To Special Issue .Research in Psychotherapy, Psychopath ology , 15,2,P45-53
- Ginsburg.A , Leinwand .S , Pollock.E .(2005). What the united states can learn from Singapore's world-class mathematics system and what Singapore can learn from the united states. American institute for research , p 1-139 ,Washington DC
- Gavin sanderson.(2002). International education development in Singapore. Vol.3, No. 2,p 85-103, International education journal .
- Johnson ,L.and Mathien , J (1998) Early Childhood Services for Kindergarten-age Children in Four Canadian Provinces: Scope, Nature and Models for the Future. The Caledon Institute of Social Policy . Canada
- Magalakwe , M. (2006) . The use of Documentary Research methods in social research. A Frican Sociological Review ,10,1,p221-230.
- Majiad s , Mokhtar I & Zhang X . (2010) .information literacy skills of secondary school student in Singapore
- Ministry of education Singapore,Primary school education preparing your child for tomorrow .May (2015)., information contained in this booklet , p 3-11. www.moe.gov.sg

- Post secondary education bringing out your best with different learning styles .March (2015). , information contained in this booklet , p 3-16. www.moe.gov.sg Ministry of education Singapore.
- PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know OECD(2014)
- ESLE SCIENCE For examination from 2010 http://www.seab.gov.sg/content/syllabus/PSLE/2016_PSLE_Subject_info/0009_2016.pdf
- Richard. M, Ding.G ,kwok.L , and other. (2007) A Comparative study of Teacher preparation and Qualifications in six Nation. p1-106, University of Pennsylvania , the consortium for policy research in education .
- Smyth , E . Banks,J . And Calvert,E . (2011). FROM LEAVING CERTIFICATE TO LEAVING SCHOOL. The Economic and Social Research Institute
- Shaheen .M , (2014).Information literacy skills of secondary school student in singapore, Nanyang Technological university .
- Sylvia.C & Kim C (2007). Choosing teaching as a second career in singapore, new horizons in education .
- Secondary school education shaping the next phase of your child's learning journey . October (2015). , information contained in this booklet , p 3-16. www.moe.gov.sg Ministry of education Singapore.
- Singapore examination and assessment board, March (2016) http://www.seab.gov.sg/content/examTimeTable/2016PSLEExamTimeTable.pdf
- Singapore examination and assessment board, PSLE SCINCE (2010). Singapore standard education classification . (2015) . www.singstat.gov.sg
- Singapore standard education classification . (2015) . www.singstat.gov.sg
- THE education system in Singapore : the key to its success - November (2011)
- Wesley , J.(2009). Building Bridges in Content Analysis: Quantitative and Qualitative Traditions.Paper Presented at the Annual meeting of the Canadian Political Science Association, Ontario
- world Data on education: May(2011) http://www.ibe.unesco.org/
- White , M. and Marsh, E. (2006). Content Analysis : A flexible Methodology ibrary Trends,55,1,p22-45
- Yearbook of statistic Singapore (2015),education 22 P248-305 http://www. singstst.gov.sg/term-of-use

الفصل الثاني

طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا (تحليل وثائق)

نورا وليد بورسلي - وداد علي الغريب

د. فرح عبدالعزيز المطوع - د. غازي عنيزان الرشيدي

المجلة التربوية العدد 129 الجزء الأول - ديسمبر 2018 جامعة الكويت

الفصل الثاني

طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا (تحليل وثائق)

مقدمة

يُعد التعليم الفعال من أهم العوامل التي تسهم في تطور الأمم، وتقدمها، إذا ما تضافرت الجهود للنهوض بالعملية التعليمية؛ من مدخلات، وعمليات، ومخرجات. ومن أهم ميزات التعليم الفعال: التركيز على جوهر العملية التعليمية: المتعلم، ومن هذا المنطلق كان التركيز على المتعلم هو الهدف، والغاية من وراء كافة جهود الإصلاح التعليمي، وعملياته (الدخيل، 2015).

ولذلك حظى الطلاب في المرحلة الثانوية بعناية بالغة؛ لما لهذه المرحلة من أبعاد مهمة، ومفصلية في حياتهم؛ حيث تتكفل المرحلة الثانوية بسد حاجاتهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم، وربطها باحتياجات المجتمع، ومتطلباته؛ فالمرحلة الثانوية تحوز عناية كبيرة من قبل الطلاب، وأسرهم، والمجتمع ككل؛ لكونها مرحلة، تتوسط مرحلتي: التعليم الأساسي، والتعليم العالي، والجامعي؛ فتكمن أهمية المرحلة الثانوية في أنها تحدد مستقبل الطالب التعليمي، والاجتماعي، والمهني (الحبابي والرشيدي، 2016).

ومن الملاحظ أن اسم "سنغافورة"، و"فنلندا" يترددان في الأوساط التعليمية؛ بوصفهما دولتين جذبتا الأنظار؛ لحصولهما على المراكز الأولى في الاختبارات الدولية؛ بفضل تميز نظام التعليم في كل منهما.

فقد أحدثت "سنغافورة" نقلة نوعية في التعليم، وصارت من المنافسين على المراكز الأولى في الاختبارات الدولية، ولم يكن ذلك وليد الصدفة ؛ وإنما جاء نتاج تفكير عميق، ومدروس، وتضافر للجهود في شتى المجالات؛ مما أحدث تغييراً جذريًا في التحصيل الدراسي لدى طلابها. فأين كانت "سنغافورة"، وإلى أين وصلت؟

وتحوي "سنغافورة" عديداً من العرقيات؛ فأغلبية السكان من أصول صينية، إلى جانب أقليات مالاوية، وهندية، وغيرها، واستوعبت "سنغافورة" هذا الخليط العرقي في عمليات الإصلاح التعليمي؛ من خلال توحيد اللغة فيما بينهم، واعتبار اللغة الإنجليزية اللغة الرسمية المشتركة لهم منذ عام 1970 (OECD, 2010)

وواصلت "سنغافورة" عنايتها بالتعليم الذي يهدف إلى كشف مواهب الطلاب، وتعزيز إمكاناتهم؛ عن طريق بناء نظام تعليمي عالي الجودة، حرصت فيه على بناء قاعدة شاملة، وواسعة، تركز على جودة المعلم، وتكامل المعلومات، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات في قاعات الدراسة، والحرص على الاتصال الوثيق مع أولياء الأمور، والمجتمع .(MOE, 2008)

وفي المقابل تتمتع "فنلندا" بتميز في السياسات التربوية، والتعليمية التي انطلقت قبل أربعين عامًا؛ لتُشكل القوة الدافعة لنهضتها، وتطورها، وتعافيها الاقتصادي؛ إذ تعد فنلندا بلداً مميزاً في نظامها التعليمي (الدخيل، 2015)؛ فقد نادت بالمساواة، وتكافؤ الفرص؛ من خلال الحرص على إتاحة التعليم للجميع؛ فلكل فرد يعيش فيها الحق في التعليم، والإعداد للحياة؛ ولذلك أنشأت نظامًا تعليميًا أساسيًا وطنيًا مدته تسع سنوات، يمثل نهج التعليم الشامل الذي تطمح إليه، والذي يسهم في الحصول على فرص متساوية من المعارف، والمهارات، والقيم الأساسية اللازمة لإعداد الطلاب، وتمكينهم من القدرة على اختيار ما يناسبهم في المرحلة الثانوية. (Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d).

مشكلة الدراسة، وأسئلتها

أحرزت كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" مراكز متقدمة في اختبار Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)؛ وهو اختبار دولي، يُعنى بقياس قدرات الطلاب في مادتي: الرياضيات، والعلوم، ويشارك فيه طلاب الصفين: الرابع، والثامن، ويجرى بصورة دورية كل أربع سنوات، كما حصلت على مراكز متقدمة في اختبارات Programme (PISA) for International Student Assessment التي تقيس مدى اكتساب الطلاب المعارف، والمهارات الأساسية الضرورية للمشاركة الكاملة في المجتمعات الحديثة، ويركز التقييم على المواد الدراسية الأساسية في العلوم، والقراءة، والرياضيات للطلاب البالغين من العمر 15 عامًا، ويعقد كل ثلاث سنوات. ويوضح الجدولان رقما: (1،2) مستوى الأداء المتقدم لكل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" في هذين الاختبارين.

جدول رقم (1): نتائج طلاب سنغافورة، وفنلندا في اختبار TIMSS في مادتي: العلوم، والرياضيات لعامي: 2011، 2015

السنة	سنغافورة				فنلندا			
	العلوم		الرياضيات		العلوم		الرياضيات	
	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن
2011	583	590	606	611	570	552	545	514
الترتيب	الثاني	الأول	الأول	الثاني	الثالث	الخامس	الثامن	الثامن
2015	590	597	618	621	554	لم تشارك	535	لم تشارك
الترتيب	الأول	الأول	الأول	الأول	السابع		الثامن عشر	

المصادر: (Provasnik, Kastberg, Ferraro, Lemanski, Roey, & Jenkins, 2012)
(Provasnik, Malley, Stephens, Landeros, Perkins, & Tang, 2016)

جدول رقم (2): نتائج طلاب سنغافورة، وفنلندا في اختبار PISA في العلوم، والقراءة، والرياضيات لعام 2015

الدولة	مهارة العلوم	الترتيب	مهارة القراءة	الترتيب	مهارة الرياضيات	الترتيب
سنغافورة	556	الأول	535	الأول	564	الأول
فنلندا	531	الخامس	526	الرابع	511	العاشر

المصدر: (OECD, 2016)

وانطلاقًا من تميز الأداء التعليمي لكل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"، وعنايتهما بعمليات الإصلاح التربوي؛ تسعى الدراسة إلى تعرف طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في هاتين الدولتين؛ لفهم القوى، والعوامل التي تقف وراء هذا التميز. وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى البحث عن إجابة للأسئلة الآتية:

1- ما المسارات التعليمية المتاحة لطلاب المرحلة الثانوية في نظام التعليم العام في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

2- ما طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي للمرحلة الثانوية في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

3- ما طبيعة التنمية المهنية للمعلمين في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

أهمية الدراسة

تُعدُّ دراسة نظم التعليم في الدول المتقدمة - بدءاً من السياسة التعليمية التي تنتهجها، وإدارة المراحل التعليمية، والبرامج، والمناهج الدراسية، وتنظيمها، إلى غير ذلك من عناصر المنظومة التعليمية - أساسًا، ومدخلاً مهمًا، وضروريًا عند الشروع في انتهاج إجراءات إصلاح التعليم، وتطويره في دولة الكويت. وعليه، يتعين على صُناع السياسة التعليمية دراسة تجارب الدول الأخرى؛ وبخاصة تلك التي تتمتع بسمعة، ومكانة تعليمية مميزة، يشهد بها العالم أجمع؛ للاقتداء بها (Raffe, 2011).

وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى شيوع "اتجاهين" - أو قُل "فلسفتين" - للإصلاح التربوي، وكيفية التعامل مع تجارب الإصلاح في الدول المتقدمة، لكل منهما حججه، وأسانيده، وأنصاره، ومؤيدوه. يُعرف الاتجاه الأول باسم: "استعارة السياسة" Policy Borrowing، فيما يُعرف الاتجاه الثاني باسم: "التعلم من السياسة" Policy Learning (Raffe, 2011; Chakroun, 2008).

وينهض الاتجاه الأول (استعارة السياسة) على فكرة مفادها: أن صُناع السياسة التعليمية في أي مجتمع يميلون إلى دراسة التجارب الأجنبية " المميزة "؛ كمصدر لاستيراد أفضل السياسات، والممارسات التربوية، واستنباتها في دولهم بعد أن حققت كل تلك النجاحات في دولها، وصارت مضرب المثل. وفي عبارة واحدة؛ فإن غاية هذا الاتجاه هي: " نقل" أفضل الممارسات، وأنجحها.

وفي المقابل، ينهض اتجاه " تَعلُّم السياسة" على فكرة مفادها: أن دراسة تجارب النظم التعليمية المتقدمة والمميزة، وخبراتها؛ يُعدُّ أمرًا ضروريًا، وواجبًا؛ لاستخلاص الدروس "القيِّمة، والصادقة"؛ من خلال المقارنات عبر نظم تعليمية متعددة، ومتنوعة فضلاً عن تأكيده "حتمية" ألاَّ يتوقف الأمر عند هذا الحد؛ وإنما "يجب" أن يتضمن - أيضًا - التعلم من دروس السياسات التعليمية، ونتائجها المتعاقبة التي سار عليها النظام التعليمي في دولها. وفي عبارة واحدة؛ فإن غاية هذا الاتجاه هي: " الفهم، والتعلم " من الإيجابيات، ومن السلبيات معًا.

وبناءً على ما تقدَّم، فإن هذه الدراسة تسير- في فلسفتها، ومنهجيتها - على خُطى مدخل "تَعلُّم السياسة"؛ فليس الهدف - وينبغي ألاَّ يكون - هو "نقل" النماذج الناجحة؛ فلكل نظام تعليمي خصوصيته الثقافية، والتاريخية، والتربوية التي قد لا تتوافر- بالضرورة - في نظام تعليمي آخر، ولكل سياسة تعليمية متطلباتها، وشروطها " القبلية، والبعدية " التي تضمن لها النجاح؛ الأمر الذي قد لا يتوافر - بالضرورة - في المجتمعات كلها، وبالقدر الواجب.

ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها "محاولة علمية، وتحليلية مُدقِّقة لنظامين تعليميين مشهود لهما بالتميز، والجدارة؛ علَّها تُعين المسؤولين، وصُناع القرار على "الإفادة، وتعلُّم الدرس" عند التخطيط لتطوير نظام التعليم في دولة الكويت؛ بما يتناسب مع خصوصية المجتمع الكويتي.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى بلوغ عدد من المقاصد، يأتي في مقدمتها:

1- تزويد صُناع القرار التربوي، والقائمين على رسم السياسة التعليمية، وعلى بناء المناهج الدراسية، وتنظيمها في وزارة التربية والتعليم في الكويت، وكافة الدول العربية؛ بحيثيات، ونتائج دراسة تحليلية، تبرز ميزات نظام التعليم في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؛ علَّها تمثل رافداً، يمكن الإفادة من نتائجه، وتوظيف مُعطياته عند التخطيط لتطوير النظام التعليمي؛ وبخاصة مرحلة التعليم الثانوي.

2- وعلى المستوى البحثي؛ فالدراسة تنتهج أسلوبًا بحثيًا، يعتمد على "تحليل الوثائق"؛ ومن ثم فإنها قد تفيد الباحث التربوي العربي بآلية تحليل الوثائق الأجنبية، وكيفية التعامل معها.

مصطلحات الدراسة

المسار التعليمي: الطريق الذي يسلكه الطالب في المرحلة الثانوية؛ بما يناسب قدراته، ومهاراته، وميوله، ودرجاته.

التنمية المهنية: عملية منظمة مدروسة، ترمي إلى بناء المهارات التربوية والإدارية والشخصية، وتطويرها لدى المعلمين؛ بما يُمكِّنهم من أداء مسؤولياتهم، وأدوارهم بفاعلية.

المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية، وفيها يلتحق الطالب بالبرنامج الذي يناسب قدراته وميوله، وتختلف كل دولة في عدد سنوات المرحلة الثانوية؛ بما يتناسب مع طبيعة نظامها التعليمي.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل الوثائق التي أمكن الحصول عليها عن نظام التعليم الثانوي في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"، وفق الآليات المتعارف عليها في تحليل الوثائق.

الإطار النظري

تحتاج عملية الإصلاح اعتماد استراتيجيات خاصة بها؛ فقد حدَّد "Levin" (2000) أربعة عناصر، تتطلبها عملية الإصلاح التربوي (Levin, 2000؛ وهي:

1- مقترحات الإصلاح، وربطها بجدول أعمال الحكومة.

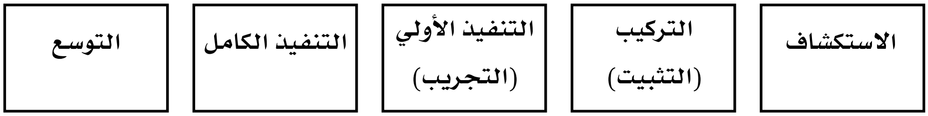
2- تبني سياسات الإصلاح المنبثقة من تلك المقترحات بعد مناقشتها، والموافقة عليها.

3- تنفيذ الإصلاحات بعد إجراء مجموعة من الدراسات؛ للوقوف على الصعوبات التي تواجه الانتقال من صُنع السياسة إلى الممارسة، مع تحديد نموذج للتنفيذ إن وجد.

4- استعراض النتائج، والآثار المترتبة على عملية الإصلاح.

وقد أورد بعضهم (Smith et al., 2014) مجموعة من الأسباب التي تدفع الحكومات إلى تبني نهج الإصلاح، والحرص على التغيير؛ منها: تبني رؤية، أو اتجاه جديد، ومواجهة أزمة، وبروز حقائق، ومعلومات جديدة - من خلال البحوث - تدعم الحاجة للتغيير، والقناعة بفشل الطرائق القديمة، وعدم تحقيق النتائج المرجوة منها، وتولي قيادات تربوية جديدة، تجلب معها أفكاراً، وممارسات جديدة.

من هذا المنطلق، تنصب عناية الدراسة الحالية على محاولة تعرف "مرحلة التنفيذ" في عملية الإصلاح التعليمي؛ وهي عملية نقل الفكرة، وترجمتها من المفهوم إلى حيِّز الواقع، والممارسة؛ كحلقة من حلقات التطوير. والشكل الآتي يوضح "مسار" خطوات عملية التنفيذ:



شكل رقم (1): خطوات عملية التنفيذ وفقاً لنموذج .(Smith et al., 2014)

يتضح من النموذج السابق أن "مرحلة التنفيذ" تبدأ بمرحلة الاستكشاف التي تُعنى بتحديد مدى الحاجة إلى التغيير؛ ومن ثم ابتكار مجموعة من الممارسات التي من المرجح أن تعكس هذا التغيير المنشود وتُعبِّر عنه؛ فيقوم الفريق القيادي الممثل للدولة بالبت فيما إذا كانت هذه الممارسات قابلة للتنفيذ، أم لا.

ثم تأتي مرحلة التركيب (التثبيت) التي تهدف إلى بناء القدرة المؤسسية التي تدعم تنفيذ الممارسات الجديدة التي تتطلب القدرة على اختبار مكونات النظام التعليمي، والتأكد من جودته؛ لضمان نجاح عملية التنفيذ.

يلي ذلك، مرحلة التنفيذ الأولي (التجريب)، وفيها توضع الممارسات الجديدة موضع التنفيذ، وتتمثل مهمة فريق التنفيذ - هنا - في توجيه عملية التنفيذ، ثم مراجعة البيانات، واتخاذ ما يلزم من القرارات، وتقديم التغذية الراجعة للفريق القيادي بالتحديات القائمة، والنجاحات التي تحققت.

أمَّا المرحلة الرابعة، مرحلة التنفيذ الكامل؛ فتتضمن تبنِّي الممارسات بدقة عالية مع الحرص على تحقيق النتائج المتوقعة، والتركيز على الإخلاص، والاستدامة، مع تأكيد أداء هياكل التطوير المهني، والهياكل التنظيمية بشكل كامل؛ لدعم التنفيذ.

وفي الختام، تأتي مرحلة التوسع، والتعميم ؛ حيث يجرى تعميم الممارسات، وتوفير عدد كاف من المدربين، وضمان وجود بنية تحتية، ونظم بيانات، تخدم هذه الممارساتٍ، فضلاً عن ضمان توافر التمويل المناسب لإضفاء الطابع المؤسسي على الهياكل التنظيمية.

الدراسات السابقة

توصلت دراسة كل من: Kam & Gopinathan (1999) إلى أن تطور

التعليم في "سنغافورة" خلال السنوات الخمسة عشرة الماضية أدى إلى تحسين النظام؛ من خلال: الحد من استنزاف التعليم؛ بحيث يبقى الطلاب في النظام 10 سنوات على الأقل، وإعطاء قدر أكبر من المرونة لتدفق، وتوفير مزيد من الطرائق، والاختيارات إلى ما بعد التعليم الثانوي، وتوفير فرص أكبر للوصول إلى التعليم الجامعي، والتغيير الأساس في إدارة المدارس؛ من خلال نظام اللامركزية؛ بحيث تسهم الإدارة المستقلة في التخطيط لمناهجها الدراسية، وتطويرها، وكذلك تدريب المعلمين. كما أكدت الدراسة أن جميع التغييرات التي شهدها النظام التعليمي قد جرت من دون تعطيل النظام، والحفاظ على توازنه.

وأوضحت دراسة Tan (2008) أن الحكومة السنغافورية أدخلت إصلاحات تعليمية؛ استجابةً لتحديات العولمة؛ من خلال تبني استراتيجيات جديدة، تضمن زيادة التنوع، والاختيار في النظام التعليمي، وزيادة الاستقلالية، والابتكار على مستوى المدرسة.

وقد ساعدت هذه الاستراتيجيات التعليمية الحكومة في تحديد مواهب الطلاب، وتطويرها؛ حتى يتمكنوا من الإسهام في التطورات الاقتصادية الوطنية من ناحية، واحتفاظ الدولة بالسيطرة المركزية؛ من خلال إعادة التنظيم، والرصد في إطار ثقافة الأداء من ناحية ثانية. وأكدت الدراسة أن الإبداع، والابتكار يبدأ من قادة المدارس ؛ ليكونوا قدوة للمعلمين، والطلاب على السواء.

وتطرقت دراسة كل من: Wong, Chong, Choy, Wong, & Goh (2008) إلى مقارنة التصورات المتعلقة بالمعارف، والمهارات التي يحتفظ بها معلمو المرحلتين: الابتدائية، والثانوية من بداية البرنامج التدريبي إلى نهايته في المعهد الوطني للتربية في سنغافورة، وشملت عينة الدراسة 170 معلمًا بالمرحلة الابتدائية، و426 معلمًا بالمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد اختلافات كبيرة في بداية البرنامج بين المجموعتين؛ ولكن ظهرت الاختلافات في مستويات المعرفة، والمهارات بين المجموعتين في نهاية البرنامج؛ لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

وبناءً على ذلك أوصت الدراسة إلى الأخذ في الحساب عند وضع برامج لإعداد المعلمين؛ ضرورة مراعاة الفروق الفردية، ونوعية المناهج الدراسية، وبناء مناهج موجهة نحو الممارسة؛ بحيث توفر فرصة للمعلمين للتكيف مع طلابهم، وتعليمهم كيف يكونون قادة مبتكرين قادرين على تطبيق الأفكار الإبداعية.

ووصفت دراسة Sahlberg (2011) كيف صارت نتائج اختبارات PISA دليلاً على نجاح إصلاحات التعليم في "فنلندا" التي نُفذت في السبعينيات، فأشارت إلى أهم الأسباب التي أدت إلى الأداء التعليمي المميز؛ ومنها: تبني فنلندا سياسة تعليم تطلعية؛ من خلال تركيز العناية على التعلم النشط، والاعتماد على الأفكار، والابتكارات من أنظمة التعليم الأخرى، والإفادة من أدوات القياس الدولية؛ مثل: اختبارات PISA، وغيرها؛ لصنع سياسة التعليم، وهندستها. وعلى هذا النحو، صارت "فنلندا" تُصدر الأفكار، والحلول المبتكرة لسياسات التعليم، بعد أن كانت تستوردها.

وهدفت دراسة كل من: Lee, Hong, Tay & On-Lee (2013) إلى غرس نهج تعاوني للمعلمين ؛ من خلال تنفيذ مجتمعات التعلم المهني داخل المدارس في "سنغافورة"، وأوضحت الدراسة أن المعلمين كانوا أكثر ميلاً للحصول على التنمية المهنية؛ من خلال التعلم التعاوني مع أقرانهم داخل المدرسة؛ بدلاً من الالتحاق بالمعهد الوطني للتعليم ((NIE؛ حيث إنهم يكونون أكثر نشاطًا، وفاعلية عندما يسهمون في إثراء بعضهم؛ من خلال المناقشة، والتغذية الراجعة.

كما كشفت دراسة كل من: Lessani et al. (2014) أن الطلاب السنغافوريين حصدوا أعلى المراكز في اختبارات TIMSS لمادة الرياضيات في الفترة (1999-2011) للصف الثامن؛ حيث استخدمت هذه الدراسة أسلوب تحليل الوثائق؛ من خلال المقارنة بين محتويي كتابيّ الرياضيات للصفين: السابع، والثامن.

وكشفت نتائج الدراسة أن "سنغافورة" لديها منهج مميز، ومطور، كما يتجلى ذلك في الكتب المدرسية؛ وبخاصة كتب الرياضيات التي تساعد

الطلاب في تقديم مستوى أداء مذهل؛ بسبب دراستهم عدة موضوعات (كالعدد، والجبر، والهندسة، والبيانات، والاحتمال) التي يتم التركيز عليها في اختبارات TIMSS، فضلاً عن وجود تدريبات مرتبطة بالواقع أكثر من التدريبات المجردة.

وتحتوي الكتب المدرسية أمثلة، تعزز المفاهيم الرياضياتية، فضلاً عن توافر مذكرات الأمثلة للطلاب؛ مما يُعزز فهمهم، ومراجعتهم المفاهيم السابقة. ومن اللافت - أيضًا - أن كمية الأمثلة، ونوعيتها في الكتب المدرسية تؤدي دورًا رئيسًا في تعلم الطلاب، وإنجازهم، كما تمتاز الكتب بألوانها الجذابة، وتصميماتها عالية الجودة؛ الأمر الذي يدفع الطلاب إلى زيادة العناية بالرياضيات.

واستعرضت دراسة كل من: Placklé et al. (2014) اتجاهات الطلاب نحو بيئات التعلم في المسار المهني للمرحلة الثانوية، وشملت الدراسة 544 من طلاب تسع مدارس ثانوية لها اهتمامات متباينة في المشاركة في المشروعات الابتكارية، وقد أقر أغلب الطلاب بأن خصائص التعليم المهني تتماشى مع ميولهم؛ فهم يفضلون بيئة التعلم التي تكون مهمات التعلم فيها صعبة، والتي تتيح لهم فرص التعلم الذاتي، والتعاون في حل المشكلات، وتقييم التعلم؛ لبناء الثقة في أدائهم.

وتطرقت دراسة كل من: Abazaoglu & Aztekin (2016) إلى معرفة العلاقة بين معنويات المعلمين، ودوافعهم، وتحصيل الطلاب في مادتي: العلوم، والرياضيات في كل من: "سنغافورة"، و"اليابان"، و"فنلندا"، و"تركيا"؛ استناداً إلى نتائج اختبارات TIMSS لعام 2011، واختبارات PISA لعام 2012. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين معنويات المعلمين، وتحصيل الطلاب، وأن دور المعلم كان أكثر فاعلية في البلدان ذات الدخل المتوازن، في حين أن معنويات المعلمين، ودوافعهم كان لها تأثير إيجابي عمومًا؛ وفقًا لبيانات كل من: TIMSS، وPISA.

بينما أوضحت دراسة Harju & Niemi (2016) أن أبرز احتياجات المعلمين المؤهلين حديثًا في أربعة بلدان أوروبية - هي "فنلندا"، و"المملكة المتحدة"،

و"البرتغال"، و"بلجيكا"- تتمثل فيما يأتي: دعم النمو الشامل للطلاب؛ للحصول على تعليم عالي الجودة، وتحديد الكفايات المهنية التي تحتاج دعمًا.

وأشارت الدراسةً إلى أن معلمي المملكة المتحدة، والبرتغال في حاجة إلى مزيد من الدعم في تطبيق أنشطة البحث العلمي في عملهم كمعلمين، على حين لم يُظهر المعلمون في "فنلندا" حاجة إلى ذلك؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن التعليم الأولي للمعلمين في "فنلندا" يحوي عدة دورات في الدراسات البحثية في فترة ما قبل الخدمة، على حين أظهرت النتائج أن المعلمين في فنلندا، وبلجيكا في حاجة إلى مزيد من الدعم في العمل، وتنظيم بيئات التعلم الجديدة.

وأوضحت دراسة كل من: Niemi & Jakku-Sihvonen (n.d.) أن أحد الأسباب الرئيسة لنتائج التعلم رفيعة المستوى في "فنلندا"؛ يرجع إلى انتهاج سياسة تعليمية هادفة، وتوافر مستوى عالٍ من الكفاءة لدى المعلمين. كما أوضحت الدراسة أن السياسة التعليمية تهدفً - بشكل مقصود - إلى تحقيق العدالة في التعليم؛ من خلال الترويج لرفع مستوى تعليم المعلمين جميعًا إلى مستوى الماجستير، ومساعدة معلمي المرحلة الثانوية في البحث، والتوجيه القائم على الأدلة؛ بما يضمن اتباعهم نهجًا تحليليًّا منفتحًا في عملهم، يمكنهم من استخلاص النتائج بأنفسهم؛ من خلال الملاحظات، والخبرات المباشرة، ويجعلهم قادرين على تطوير بيئات التعليم، والتعلم بطريقة ممنهجة.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من الدراستين السابقتين (Kam & Gopinathan,1999 - Tan,2008) أنهما تتشابهان مع الدراسة الحالية في الموضوع العام الذي تتناوله؛ وهو الإصلاحات التعليمية التي تبنتها "سنغافورة"، وكيف أدت هذه الإصلاحات إلى تحقيق جودة تعليمية عالية جعلتها محط أنظار الدول الأخرى.

وتتفق هذه الدراسة - أيضًا - مع دراسة كل من: (Lessani et al. (2014في إبراز ما حققته "سنغافورة" من مراكز متقدمة في اختبارات TIMSS لمادة الرياضيات؛ كدليل على تميز نظامهم التعليمي، ومن ناحية أخرى تتفق دراسة

(Sahlberg (2011 مع الدراسة الحالية في بيان ما يتمتع به نظام التعليم في "فنلندا" من مكانة متقدمة؛ من خلال حصولها على مراكز متقدمة في اختبار PISA.

وقد أشادت الدراسة الحالية بتميز نظام إعداد المعلم في "فنلندا" الممثل في ضرورة حصول المعلم على درجة الماجستير؛ وهو ما أكدته دراسة كل من:

(Harju & Niemi, 2016 - Niemi & Jakku -Sihvonen, n.d.).

منهج الدراسة، وأدواتها

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى تقديم وصف دقيق، وتفصيلي لظاهرة، أو موضوع محدد في صورة نوعية، أو كمية رقمية (عبيدات وأبو نصار ومبيضين، 1999).

وتم الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى الذي يُعدُّ أحد أساليب الدراسات المسحية، وهو أسلوب لتحليل مكونات وثيقة مطبوعة، أو مصورة (المراجع، والكتب الدراسية، والبحوث، والصحف، والقصص، وموضوعات المجلات، والخطابات السياسية، والإعلانات، والصور) بطرائق متعددة (مراد، وهادي، 2013).

المصداقية، والموثوقية في أسلوب تحليل المحتوى:

اتُّبعت مجموعة من الخطوات في أثناء استخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ كما يأَتي:

1- تجميع الوثائق، والدراسات، والبحوث الخاصة بسياسة التعليم للمرحلة الثانوية في كل من: سنغافورة، وفنلندا.

2- الاطلاع على الوثائق الرسمية الصادرة من كل من: وزارة التربية، والمعهد الوطني للتعليم، والمنظمات الرسمية في سنغافورة، والمجلس الوطني الفنلندي للتعليم، فضلاً عن المنظمات الرسمية.

3- فرز الموضوعات، وتصنيفها؛ حسب التشابه، والاختلاف؛ حيث كانت وحدة التحليل قائمة على الموضوعات.

4- تنظيم المعلومات، وكتابتها، واستعراض النتائج.

مجتمع الدراسة، وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع الوثائق الرسمية التي تناولت نظام التعليم في كل من: سنغافورة، وفنلندا، وجاءت عينة الدراسة لتشمل الوثائق الرسمية المتاحة التي استطاع الباحثون الوصول إليها، والخاصة بسياسة نظام التعليم الثانوي؛ حيث استُخدمت (16) وثيقة لسنغافورة، و(7) وثائق لفنلندا. والجدول رقم (3) يوضح الوثائق الرسمية التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة.

جدول رقم (3): الوثائق التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة

الدولة	العدد	المؤلف	المصادر
سنغافورة	16	(Darling-Hammond, 2013)	1- Darling-Hammond, L. (2013). Developing And Sustaining A High-Quality Teaching Force. Stanford University, Asia Society.
		(EP-Nuffic, 2016)	2- EP-Nuffic (2016). Education System Singapore: The Singaporean Education System Described And Compared With The Dutch System. Holland.
		(Isaacs, Creese & Gonzalez, n.d)	3- Isaacs, T. , Creese, B. , Gonzalez, A. (N.D). Aligned Instructional Systems: Singapore. Institute Of Education University Of London (IOE). London.
		(MOE, 2006)	4- Ministry Of Education (2006). Design & Technology Syllabus: Lower Secondary Special/Express/Normal (Academic). Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
		(MOE, 2015a)	5- Ministry Of Education (2015a). Education Statistics Digest 2015. Singapore.
		(MOE, 2014)	6- Ministry Of Education (2014). Food And Consumer Education Syllabus: Lower Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison
		(MOE, 2016a)	7- Ministry Of Education (2016a). Geography Syllabus: Lower Secondary Express Course , Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
		(MOE, 2016b)	8- Ministry Of Education (2016b). History Syllabus: Lower Secondary Express Course, Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
		(MOE, 2016c)	9- Ministry Of Education (2013). Literature In English Teaching Syllabus 2013: Lower And Upper Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

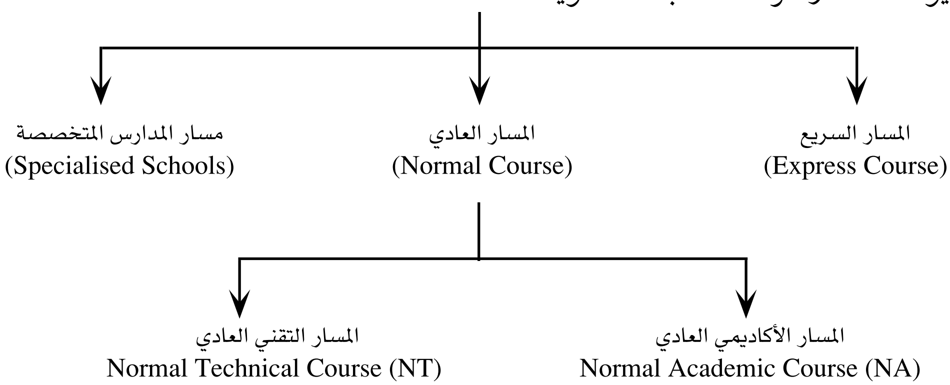
المصـــادر	المؤلـــف	العدد	الدولة
10- Ministry Of Education (2016c). Music Teaching & Learning Syllabus: Primary & Lower Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison. 11- Ministry Of Education (2016e). Secondary School Education. Singapore. 12- Ministry Of Education (2016f). Social Studies Syllabus: Upper Secondary Express Course Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison. 13- Ministry Of Education (2012). The Case Of Singapore: Rethinking Curriculum For The 21st Century . Singapore. 14- National Institute Of Education. (2009). Teacher Education Model For The 21st Century. Singapore: Nanyang Technological University 15- OECD (2010) , Strong Performers and Successful Reformers In Education: Lessons From PISA For The United States. OECD Publishing. 16- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The Education System In Singapore. In Juszczyk, S. (ed.), Asian Education Systems (pp. 129-148). Toruñ: Adam Marszalek Publishing House.	(MOE, 2016c) (MOE, 2016e) (MOE, 2016f) (MOE, 2012) (NIE.2009) (OECD, 2010) (Tan, Koh, & Choy, 2016)		
1- Finnish National Board Of Education (2010a). Education In Finland: Finnish Education In A Nutshell. Finland. 2- Finnish National Board Of Education (2003). National Core Curriculum For General Upper Secondary School. Finland. 3- Finnish National Board Of Education (2010b). Vocational Education And Training In Finland. Finland: Ministry Of Education & Culture. 4- OECD (2010) , Strong Performers and Successful Reformers In Education: Lessons From PISA For The United States. OECD Publishing. 5- Ruzzi, B. (2005). Finland Education Report. Finland: National Center On Education And The Economy (NCEE). 6- Sahlberg, P. (2007). Secondary Education In OECD Countries Common Challenges, Differing Souutions. Brazil: Sharing Expertise In Tratning. 7- Sahlberg, P. (2010). The Secret To Finland's Success: Educating Teachers. Stanford University, Stanford Center For Opportunity Policy In Education (SCOPE).	(Finnish National Board of Education, 2010a) (Finnish National Board of Education, 2003) (Finnish National Board of Education, 2010b) (OECD,2010) (Ruzzi,2005) (Sahlberg, 2007) (Sahlberg, 2010)	7	فنلندا

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما المسارات التعليمية المتاحة لطلاب المرحلة الثانوية في نظام التعليم العام في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

أولاً: المسارات التعليمية في التعليم الثانوي السنغافوري.

تتيح المرحلة الثانوية في سنغافورة ثلاثة مسارات أمام طلابها؛ بناءً على نتائج اختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية (PSLE) في نهاية هذه المرحلة؛ وهي: المسار السريع Express Course، والمسار العادي Normal Course، ومسار المدارس المتخصصة Specialized Schools؛ كما هو موضح في الشكل رقم (2). وقد صممت هذه المسارات؛ لتتناسب مع قدرات الطلاب المختلفة، وتطلعاتهم؛ حيث تتباين هذه المسارات - فيما بينها - في عدة أمور؛ منها: عدد السنوات، والموضوعات التي يختبر فيها الطلاب، ونوع الاختبارات، وما يؤهله المسار لمرحلة ما بعد الثانوية.



شكل رقم (2): مسارات التعليم في المرحلة الثانوية في سنغافورة

أولاً: المسار السريع Express Course

يقضي الطلاب - في هذا المسار- أربع سنوات دراسية؛ حيث يركز على إكساب طلابه المهارات الحيوية؛ من خلال تعليمهم مهارات التفكير، وعمليات الاتصال التي تؤهلهم لكي يكونوا قادرين على التعبير عن أفكارهم بشكل واضح، وفعال، كما يشمل اللغة الإنجليزية، ولغات أخرى (الصينية - التاميلية

- الملاوية)، فضلاً عن العلوم الإنسانية، والفنون، والرياضيات، والعلوم.

ويوفر هذا المسار خيارين أمام الطلاب؛ إما اختيار من 7–8 موضوعات؛ لاجتياز اختبار (GCE) O-Level exam؛ للحصول على شهادة كامبردج للتعليم العام في سنغافورة؛ ومن ثم الانتقال إلى كلية المبتدئين (Junior College)، ومنها إلى دبلوم البكالوريا الدولية (IB) International Baccalaureate Diploma، أو قضاء سنتين في البرنامج المتكامل (IP)؛ ليحصل بعدها الطالب على شهادة البكالوريا الدولية (IB)؛ من خلال أدائه اختبار (GCE) A-Level exam في نهاية السنة السادسة من البرنامج.

ويلبي البرنامج المتكامل (IP) احتياجات الطلاب ذوي المستويات العليا أكاديميًا؛ من خلال تعزيز إمكاناتهم في الجوانب غير الأكاديمية، والقدرة الإبداعية؛ عن طريق إشراكهم في تجارب تعليمية على نطاق أوسع؛ لتطوير إمكاناتهم القيادية. وأهم ما يميز البرنامج المتكامل هو عدم إجبار الطلاب على حضور الدروس؛ حيث يكون التزام الحضور أقل؛ مما يعطي الطلاب العاملين فرصة للتعليم في أثناء العمل.

ثانيًا: المسار الأكاديمي العادي (NA) Normal Academic Course

يقضي الطالب في هذا المسار أربع سنوات؛ حيث يختار من 5–8 موضوعات؛ مثل: (المواد الإلزامية – اللغة الأم – اللغة الإنجليزية – الرياضيات – العلوم الإنسانية)، ويجتاز الطلاب بعدها اختبار (GCE) NA-Level exam؛ للحصول على شهادة كامبردج للتعليم العام في سنغافورة.

ويتيح هذا الاختبار ثلاثة خيارات أمام الطلاب؛ فأولئك الذين يكون أدائهم جيدًا في اختبار (GCE) NA-Level exam ينتقلون إلى السنة الخامسة؛ لتأهيلهم لأداء اختبار (GCE) O-Level exam المؤدي إلى كلية المبتدئين، ثم إلى دبلوم البكالوريا الدولية، أما الطلاب الذين يكون أداؤهم أقل؛ فيلجأون إلى برنامج البوليتكنك (الفني) الأساسي Polytechnic Foundation Programme، ثم إلى دبلوم البوليتكنك (الفني) Polytechnic Diploma، أمَّا الخيار الثالث: فهو الذي يسمح لطلاب الأداء المنخفض بالالتحاق بمعهد التعليم الفني

((ITE؛ من خــلال الحـصــول على دورات الدخــول المبــاشــر إلى برنـامج البوليتكنك (الفني) (ITE)Direct-Entry-Scheme to Polytechnic Programme

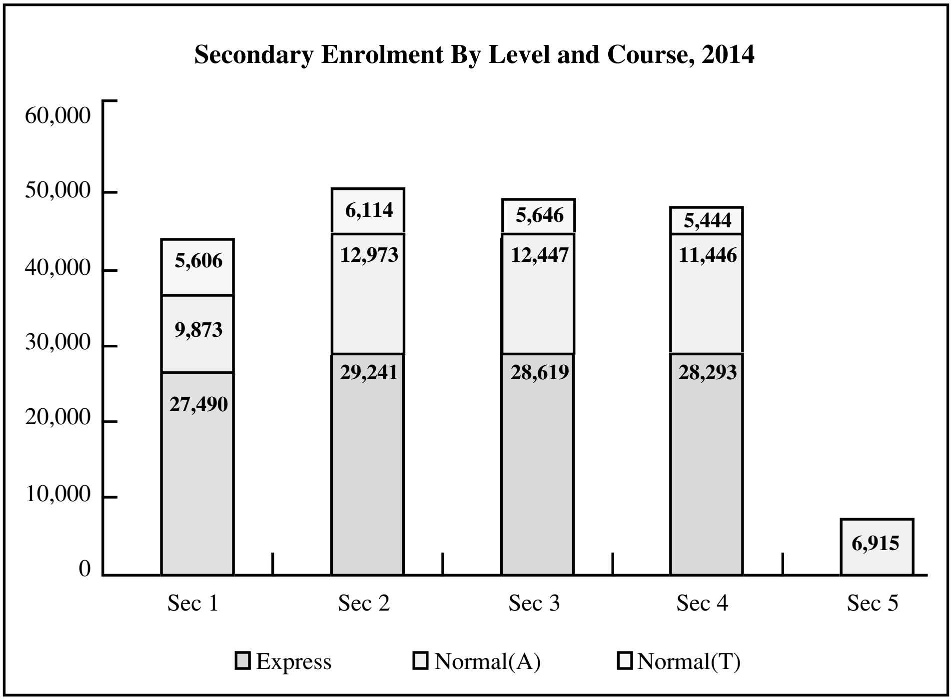
ثالثًا: المسار التقني العادي (NT) Normal Technical Course

مدة المسار التقني العادي أربع سنوات دراسية؛ حيث يختار الطالب من 5-7 مـوضـوعـات؛ مـثـل: اللغـة الأم - اللغـة الإنجليـزية - الرياضـيـات - تطبيقات الحاسوب، يجتاز الطالب - بعدها - اختبار (GCE) NT-Level exam للحصول على شهادة كامبردج للتعليم العام في سنغافورة؛ لتأهيلهم لدخول معهد التعليم الفني (ITE)، أما الطلاب ذوي المستوى الأقل في اختبار ((GCE NT-Level exam؛ فيلتحقون بدورات للتحسين Enhanced Nitec Foundation Programme؛ لتعزيز فرصهم في الالتحاق بمعهد التعليم الفني (ITE). ويلخص الجدول رقم (4) المسارات التعليمية، وموضوعاتها، وما تؤهل إليه.

جدول رقم (4): المسارات التعليمية في المرحلة الثانوية في سنغافورة، وموضوعاتها، وما تؤهل إليه

المسارات	المدة	عدد الموضوعات	الموضوعات	المؤهل
الإكسبرس	4 سنوات	7 - 8	مهارات التفكير وعمليات الاتصال، اللغة الانجليزية وتعلم لغات أخرى، العلوم الانسانية، الفنون، الرياضيات والعلوم	1- البرنامج المتكامل (IP) 2- كلية المبتدئين
العادي الأكاديمي	4 سنوات	5 - 8	المواد الإلزامية - اللغة الأم - اللغة الانجليزية - الرياضيات - العلوم الإنسانية	1- كلية المبتدئين 2- دبلوم البوليتنك 3- معهد التعليم الفني (ITE)
العادي التقني	4 سنوات	5 - 7	اللغة الأم - اللغة الانجليزية - الرياضيات - تطبيقات الحاسوب	معهد التعليم الفني (ITE)

وقد أوضحت وثيقة (OECD, 2010) أنه يجرى قبول 60٪ من الطلاب في المسار السريع، و25٪ من الطلاب في المسار الأكاديمي العادي، و15٪ في المسار التقني العادي؛ حيث تتناسب هذه المسارات مع خصائص الطلاب في هذه المرحلة، كما تلبي حاجات سوق العمل. والشكل رقم (3) يوضح عدد طلاب المرحلة الثانوية الملتحقين بالمسارات المختلفة حسب السنوات الأربع.



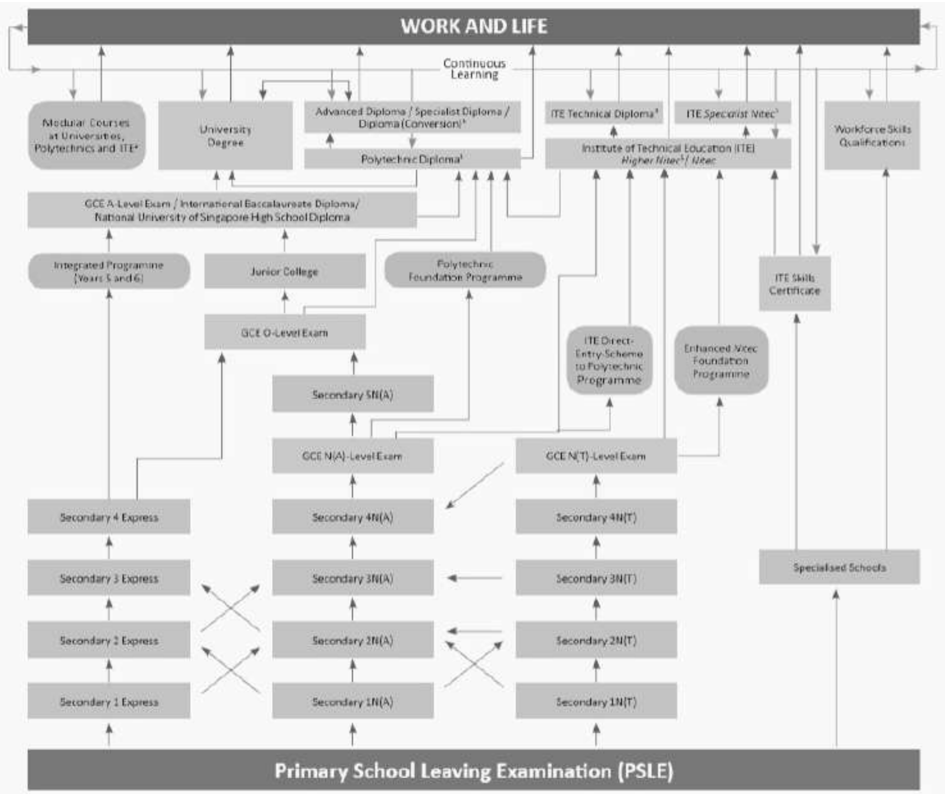
شكل رقم (3): عدد طلاب المرحلة الثانوية الملتحقين بالمسارات المختلفة حسب السنوات الأربع

المصدر: (MOE, 2015a)

كما تمتاز المرحلة الثانوية في سنغافورة بمرونة الانتقال بين المسارات؛ مما يتيح فرصة أكبر أمام الطلاب في الحصول على شهادة كامبردج للتعليم العام في سنغافورة. ويوضح الشكل رقم (4) المرونة في الانتقال بين المسارين: السريع، والأكاديمي العادي في الثلاث سنوات الأولى، أما طلاب المسار الأكاديمي العادي؛ فيمكنهم الانتقال إلى المسار التقني العادي في السنة الأولى، وأما طلاب المسار التقني العادي؛ فيمكنهم الانتقال إلى المسار الأكاديمي العادي في الثلاث سنوات الأولى، على حين يُمنعون من ذلك في السنة الرابعة. وتجدر الإشارة إلى أن طلاب المسار التقني العادي يمكنهم الانتقال إلى المسار الأكاديمي العادي؛ بشرط اجتياز اختبار (GCE) NT-Level exam، وهذه المرونة في الانتقال بين المسارات تمكن الطلاب من تحسين خياراتهم للمسارات بما يناسبهم؛ ومن ثم فإنها تُمثل دافعًا لهم لاستكمال مسيرتهم التعليمية.

رابعًا: مسار المدارس المتخصصة Specialized Schools

فضلاً عن المسارات السابقة استحدثت سنغافورة مساراً آخر، يعادل مسارات المدارس الثانوية؛ وهو مسار المدارس المتخصصة الذي يُولي قدرات الطلاب الموهوبين عناية خاصة في عدة مجالات؛ حيث توفر المدارس المتخصصة حصول الطلاب على دورات الدبلوم في التخصصات الفنية، أو الأعمال التجارية في المعاهد الفنية التي تقدم برامج مخصصة للطلاب الذين يميلون نحو التعليم، والتدريب العملي.



المصدر: (MOE, 2016a)

شكل رقم (4): آلية مسارات التعليم في المرحلة الثانوية في سنغافورة.

ثانياً: المسارات التعليمية في التعليم الثانوي الفنلندي

ورد في الوثيقة التي قدَّمها (2005) Ruzzi أن نظام التعليم الفنلندي الموضح في الشكل رقم (5) يتمتع بعناية كبيرة من قبل القائمين عليه؛ من

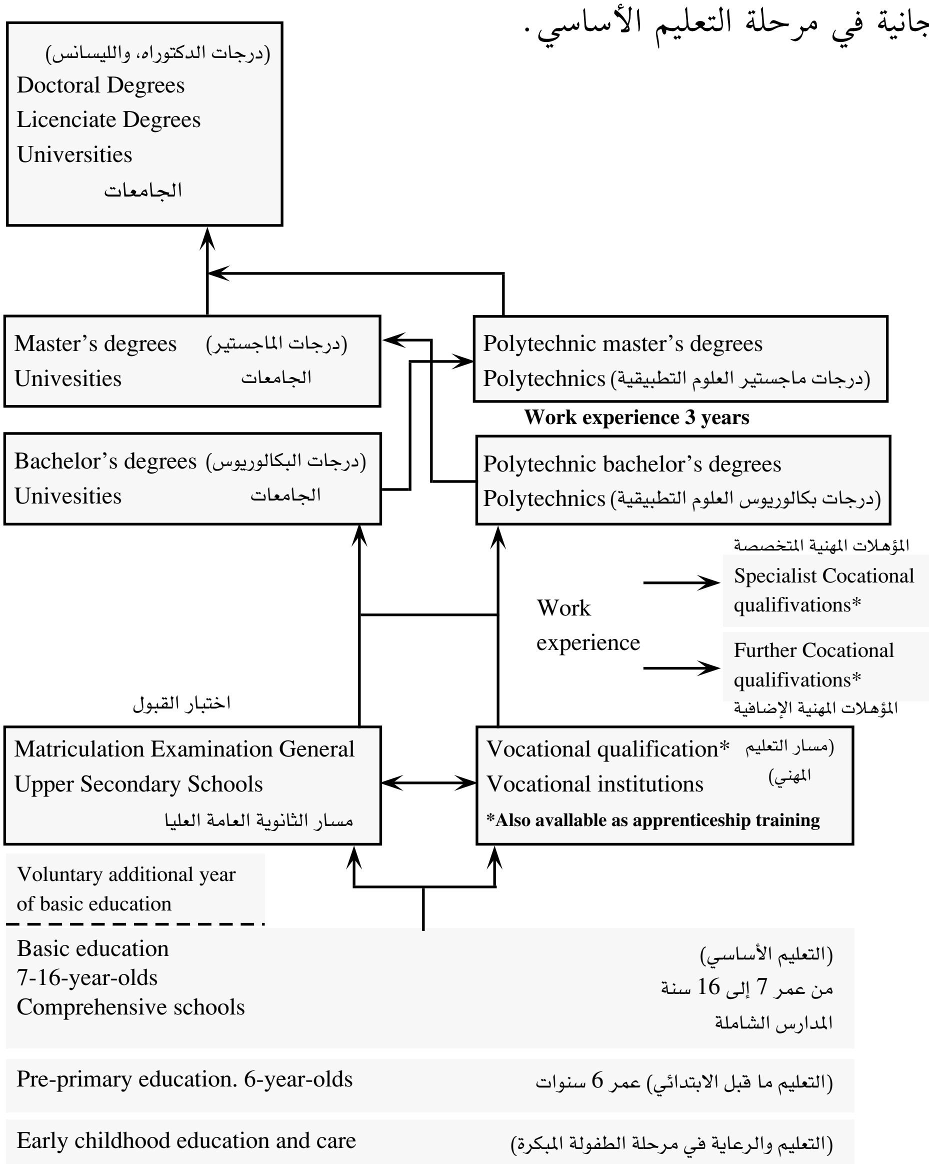
خلال حرص الحكومة الفنلندية - ممثلة في وزارة التربية والثقافة - على توحيد الفرص أمام جميع الأطفال؛ عن طريق المدارس الشاملة التي تضمن وجود نظام تعليمي إلزامي، ومجاني، يتيح لهم فرصة الحصول على تعليم أساسي يوفر القدر ذاته من المعلومات، والمعارف، والخبرات بقطع النظر عن خلفياتهم الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية.

وتنص القوانين في فنلندا على أن مهمة مدارس التعليم الأساسي تتمثل في تنمية الطلاب جميعًا؛ ليصيروا أعضاء قادرين على تحمل المسؤولية الخلقية، والإنسانية، وأن يتلقوا من العلم، والمعرفة ما يحتاجونه في حياتهم، ويتناسب مع قدراتهم. ويتمتع التعليم الأساسي بالدعم الحكومي بشكل كامل، فضلاً عن توفير وجبة غداء، ورعاية صحية مجانية؛ بما في ذلك توفير الكتب المدرسية.

ونظرًا للعناية الواسعة التي توليها الحكومة الفنلندية لأطفالها - ابتداءً من السنة الأولى من العمر، وحتى سن الخامسة - فقد وفرت الحكومة مراكز تعليم، ورعاية للطفولة المبكرة Early childhood education and care حين لا تكون الأسرة متفرغة لرعايتهم، أمَّا الأسر القادرة على رعاية أبنائها؛ فيحصلون على بدل مالي مقابل تلك الرعاية، تليها مرحلة الإعداد للمدرسة الابتدائية Pre-primary education، فمرحلة التعليم الأساسي Basic education؛ وتبدأ في سن السابعة، وتنتهي في سن السادسة عشرة؛ وبهذا تصير مدة التعليم الأساسي تسع سنوات، وقد يلجأ بعض الطلاب إلى إضافة سنة عاشرة ؛ لمساعدتهم في تحسين معدلاتهم، والنجاح في الالتحاق بالمرحلة الثانوية.

ويتقدم الطلاب للمدرسة الثانوية التي تختارهم على أساس متوسط ??درجاتهم في المواد النظرية في شهادة التعليم الأساسي، فضلاً عن استخدام اختبارات القبول، والقدرات، ويمنح الطلاب نقاطًا إضافية للهوايات، والأنشطة الأخرى ذات الصلة. ونظرًا لأهمية هذه المرحلة بالنسبة للطلاب - بوصفها مرحلة مصيرية في تحديد ما سيكونون عليه في المستقبل - فقد أشارت وثيقة (2007) Sahlberg إلى أنه قد أنشئت لجنة باسم: "لجنة الانتقال" ؛ لتأمين فرص متساوية أمام جميع الطلاب في اختيار المسار المناسب إياهم.

وتموِّل الدولة - في هذه المرحلة - 57٪ من الرسوم، وتتكفل السلطة المحلية الممثلة في بلديات المقاطعات بتمويل 43٪، مع توفير الكتب التي يحتاجونها؛ عن طريق شراء الكتب المدعومة من مكتبة المدرسة، ولا تتكفل الحكومة الفنلندية - في هذه المرحلة - بما كانت توفره سابقًا من خدمات مجانية في مرحلة التعليم الأساسي.



شكل رقم (5): نظام التعليم في فنلندا

ويتسم نظام التعليم الثانوي في فنلندا - كذلك - بأنه نظام وحدات؛ وليس نظامًا محكومًا بصفوف دراسية؛ أي: أن لكل طالب حرية اختيار المواد الدراسية حسب الخطة السنوية المدرجة؛ فيكون هو صاحب القرار في تنظيم جدوله الدراسي، وهذا النظام يساعد الطلاب في عدم التقيد بسنوات التخرج الثلاثة؛ فمن الطلاب من يتوقف عن الدراسة؛ بسبب مزاولة هواية، أو أداء أنشطة أخرى، وهناك من يعاني صعوبات في التعلم، وفريق ثالث يُفضِّل دراسة أكبر عدد ممكن من المواد؛ بما يتيح له مجالات أوسع في اختيار ما يريد دراسته في المرحلة الجامعية.

ويعتمد نظام التعليم الثانوي في فنلندا على مسارين:

أولاً: مسار الثانوية العامة العليا General Upper Secondary School

يقضي الطالب - في هذا المسار- ثلاث سنوات، يأخذ فيها ما لا يقل عن 75 وحدة دراسية (38 ساعة لكل منها)؛ حيث تشمل 47-51 وحدة إلزامية، و10 وحدات متخصصة أكثر تعمقًا من الوحدات الإلزامية، أمَّا الوحدات المتبقية فتكون من اختيار الطالب.

ويختتم مسار الثانوية العامة العليا بامتحان شهادة الثانوية العامة Matricu-lation examination، ويشمل هذا الاختبار موضوع اللغة الأم (الفنلندية، أو السويدية)؛ وهي مادة إلزامية، كما يجب على الطالب اختيار ثلاثة موضوعات إضافية من المواد الآتية:

- اللغة الثانية (الفنلندية، أو السويدية).

- اللغة الأجنبية.

- الرياضيات، والعلوم الطبيعية (الفيزياء - الكيمياء - الأحياء).

- التربية المدنية، والمعرفة، والثقافة (التربية الدينية - الأخلاق - علم الصحة - علم النفس - الفلسفة - التاريخ - علم الاجتماع - الجغرافيا).

ويُمكِّن اختبار الثانوية العامة في فنلندا الطالب من إعادة الاختبار في حال رسوبه فيه، كما يسمح له بإعادة الاختبار أكثر من مرة؛ حتى يحصل على

الدرجة التي يرغب فيها، وبعد اجتياز اختبار الثانوية العامة يكون باستطاعة الطالب الالتحاق بالجامعة؛ للحصول على درجة البكالوريوس التي تكون مدتها ثلاث سنوات، وعند رغبته في استكمال دراساته العليا يُسمح للطالب اختيار الكلية المناسبة؛ للحصول على درجة الماجستير التي تتيح له مجال التخصص الذي يستكمل فيه دراسته؛ للحصول على درجة الدكتوراه.

ونتيجة لاستجابة فنلندا لمتغيرات التنمية التكنولوجية، ومتطلباتها، ورغبةً منها في توفير مزيد من القوى العاملة من المهنيين، والفنيين لتلبية احتياجات سوق العمل؛ فقد أضافت مسار التعليم المهني Vocational institutions الذي يشجع الشباب على مواصلة تعليمهم الأساسي؛ بما يناسب تطلعاتهم إلى جانب مسار الثانوية العامة General upper secondary school.

ثانيًا: مسار التعليم المهني Vocational Institutions

ورد في وثيقة " Finnish National Board of Education" (2010b) أن التعليم، والتدريب المهنيَيْن، والكفاءة المهنية تؤدي جميعًا دورًا رئيسًا في تعزيز القدرة التنافسية، والازدهار الاقتصادي؛ حيث يتطلب سوق العمل في المستقبل مهارات مهنية متنوعة، وكفاءات عالية، وهذا ما يسعى إلى تحقيقه المسار المهني؛ بما يوفره من مهارات؛ من خلال المناهج الأساسية الوطنية للمؤهلات المهنية التي يقدمها، ومتطلبات المؤهلات القائم على الكفاءة؛ لتلبية احتياجات التغيير المستمر في سوق العمل.

وعليه، يقضي الطلاب في مسار التعليم المهني ثلاث سنوات، يدرسون فيها (120 ساعة معتمدة)، موزعة على النحو الآتي:

- وحدات التأهيل المهني: (90 ساعة معتمدة) تستند إلى الوحدات المهنية التي تغطي احتياجات المهارات المهنية المتعلقة بالكفاءة، وأخرى تتصل بالقدرات في مجال تنظيم المشروعات، علاوة على وحدات موجهة نحو تعزيز الصحة، والقدرة على العمل.

- وحدات الموضوعات الأساسية لإكمال المهارات المهنية: (20 ساعة معتمدة) تشمل الموضوعات الأساسية التي تزود الطلاب بالمهارات، والمعارف

التي يحتاجونها في المستقبل، كما يمكنهم استبدال وحدات من مدارس الثانوية العامة بهذه الموضوعات، وتشمل الموضوعات الأساسية الإلزامية: اللغات، والرياضيات، والتربية البدنية، والفنون، والثقافة.

- وحدات الاختيار الحر: (10 ساعات معتمدة)، وقد تكون وحدات مهنية، أو موضوعات أساسية، أو وحدات عامة، أو وحدات يعنى بها الطلاب.

وبعد الانتهاء من التأهيل المهني الثانوي (120 ساعة معتمدة)، يمكن مواصلة الدراسة بمزيد من المؤهلات المهنية المتخصصة Specialist vocational qualifications، والمؤهلات المهنية الإضافية Further vocational qualifications؛ كمؤهلات قائمة على الكفاءة، مع توفير التدريب التحضيري في المؤسسات التعليمية، أو التدريب داخل المصانع.

ويؤدي مسار التعليم المهني إلى الالتحاق بجامعات العلوم التطبيقية Universities of Applied Sciences؛ للحصول على درجة البكالوريوس التي تكون مدتها من 3,5 - 4 سنوات، ويمكن للطالب الذي يرغب في الحصول على درجة الماجستير في العلوم التطبيقية استكمال دراسته بعد ثلاث سنوات من الخدمة، ويمكن للطالب الحصول على درجة الماجستير من الكليات الأخرى وفق شروط معينة، وتتيح درجتي الماجستير: (التطبيقي، أو الأكاديمي) الفرص أمام الطلاب للحصول على درجة الدكتوراه.

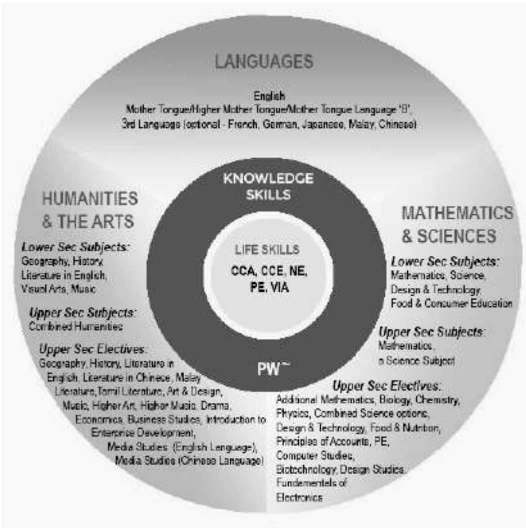
السؤال الثاني: ما طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي للمرحلة الثانوية في كلٍّ من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

أولاً: طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي في سنغافورة.

للإجابة عن هذا السؤال سوف يتم التركيز على المواد الدراسية في المسارات الأكاديمية للمرحلة الثانوية في سنغافورة؛ وهي: المسار السريع، والمسار الأكاديمي العادي؛ حيث تمت الاستعانة بالوثيقة (Isaacs, Creese & Gonzalez, n.d).

أولاً: المسار السريع

الاختصارات:
CCA: الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية
CCE: الهوية، وتربية المواطنة
NE: التربية الوطنية
PAL: برنامج التعلم النشط
PE: التربية البدنية
VIA: ممارسة القيم



شكل رقم (6): منهج المسار السريع

يوضح الشكل رقم (6) منهج المسار السريع، والنهج الشامل الذي تتبعه وزارة التربية والتعليم في سنغافورة تعليم طلاب المرحلة الثانوية؛ من خلال النهوض بهم في جميع الجوانب؛ سواء أكان ذلك في القيم، والمعرفة، والمهارات؛ حيث تعنى مهارات الحياة بإكساب الطلاب القيم، والمهارات السليمة التي تؤهلهم كمواطنين؛ من خلال المناهج الدراسية غير الأكاديمية.

أما بالنسبة لمهارات المعرفة؛ فهي تسعى إلى تطوير مهارات التفكير، والتواصل لدى الطلاب؛ بما يمكنهم من تحليل المعلومات، واستخدامها، والقدرة على التعبير عن أفكارهم بفاعلية، وفي وضوح؛ من خلال عمل مشروعات مصاحبة المناهج الدراسية.

ويحتوي المسار السريع عدة مواد دراسية؛ هي: اللغات، والعلوم الإنسانية، والفنون، والرياضيات، والعلوم التي تضمن تكوين الأساس الجيد لدى الطلاب؛ بما يؤهلهم لمواصلة الدراسة في مختلف المجالات.

ثانيًا: المسار الأكاديمي العادي

الاختصارات:
CCA: الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية
CCE: الهوية، وتربية المواطنة
NE: التربية الوطنية
PE: التربية البدنية
VIA: ممارسة القيم



شكل رقم (7): منهج المسار الأكاديمي العادي

يلاحظ من الشكلين رقميّ: (6) و(7) تشابه المسارين: الأكاديمي العادي، والسريع في كل من: المهارات، والمعرفة؛ ولكن الاختلاف بينهما يكمن في محتويات المواد الدراسية.

وتوضح الجداول الآتية محتويات المواد الدراسية، وعدد الدروس اللازمة في كل أسبوع للمرحلة الثانوية كما ذكرها Isaacs, Creese & Gonzalez (n.d).

جدول رقم (5): محتويات المواد الدراسية للسنتين: الأولى، والثانية (12 - 14 سنة)

في المسارين: السريع، والأكاديمي العادي في سنغافورة

المواد الدراسية	المسار السريع	المسار العادي الأكاديمي
مدة الدروس (35 – 40 دقيقة) في الأسبوع		
اللغة الانجليزية	6	6
اللغات (الصينية / الملاوية / التاميلية)	6	6
الرياضيات	5	6
العلوم	6	5
الأدب	2	2
التاريخ	2	2
الجغرافيا	2	2
الفنون والحرف	2	2
التصميم والتكنولوجيا / الاقتصاد	3	3
الهوية وتربية المواطنة	2	2
التربية البدنية	2	2
الموسيقى	1	1
النشاط الاجتماعي	1	1

المصدر: (Isaacs, Creese & Gonzalez, n.d)

يُلاحظ من الجدول رقم (5) تشابه في طبيعة المواد الدراسية، وعدد الساعات التي يأخذها الطالب في السنتين: الأولى، والثانية في كل من المسارين: السريع، والأكاديمي العادي، باستثناء اختلاف يسير في الوقت المخصص لكل من مادتي: الرياضيات، والعلوم.

جدول رقم (6)

محتويات المواد الدراسية للسنتين: الثالثة، والرابعة (14 - 16 سنة) في المسار السريع

المواد الدراسية	ملاحظات	عدد الحصص أسبوعياً	مدة الحصة
موضوعات الاختبار الإلزامية (الإجبارية): 1- اللغة الإنجليزية. 2- اللغات: (الصينية/ الملاوية/ التاميلية). 3- الرياضيات. 4- العلوم. 5- الجمع بين العلوم الإنسانية.	دورات متخصصة للطلاب لدراسة المستوى الأعلى للغات (الصينية، والملاوية، والتاميلية).	(24 - 26) درساً	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع
موضوعات الاختبار الاختيارية: 1- الرياضيات الإضافية. 2- العلوم الإنسانية: (الأدب - الجغرافيا - التاريخ). 3- العلوم: (علم الأحياء - الفيزياء - الكيمياء). أو العلوم المتكاملة. 4- لغة ثالثة. 5- موضوعات أخرى: (الفنون - الدين - التصميم والتكنولوجيا - الغذاء وعلوم المستهلك).	يجب على الطلاب الاختيار من بين اثنين وأربعة موضوعات.	(8 - 10) دروس	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع
موضوعات إلزامية لا يختبر فيها الطالب: 1- الهوية وتربية المواطنة. 2- التربية البدنية. 3- الموسيقى. 4- النشاط الاجتماعي.		6 دروس 2 2 1 1	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع

المصدر: (Isaacs, Creese & Gonzalez, n.d)

جدول رقم (7):

محتويات المواد الدراسية للسنتين: الثالثة، والرابعة (14 - 16 سنة) في المسار الأكاديمي العادي

المواد الدراسية	ملاحظات	عدد الحصص أسبوعياً	مدة الحصة
موضوعات الاختبار الإلزامية (الإجبارية): 1- اللغة الإنجليزية. 2- اللغات: (الصينية/ الملاوية/ التاميلية). 3- الرياضيات.		20 درساً 8 6 6	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع
موضوعات الاختبار الاختيارية: 1- العلوم الإنسانية: (الأدب - الجغرافيا - التاريخ). 3- العلوم: (علم الأحياء - الفيزياء - الكيمياء) 4- موضوعات أخرى: (الفنون - الدين - التصميم والتكنولوجيا - الغذاء وعلوم المستهلك).	يجب على الطلاب الاختيار من بين اثنين وأربعة موضوعات.	(3 - 8) دروس	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع
1- الهوية وتربية المواطنة. 2- التربية البدنية. 3- الموسيقى. 4- النشاط الاجتماعي.		6 دروس 2 2 1 1	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع

المصدر: (Isaacs, Creese & Gonzalez, n.d)

ويُلاحظ من الجدولين رقمي: (6،7) تشابه المواد الدراسية في السنتين: الثالثة، والرابعة؛ من حيث طبيعة المواد الدراسية، والموضوعات الإلزامية التي لا يؤدي الطلاب اختباراً فيها (6 دروس)؛ ولكن يختلف المساران في عدد ساعات المواد الإلزامية، والاختيارية التي يختبر فيها الطلاب؛ حيث يبلغ عدد ساعات المواد الإلزامية التي يختبر فيها الطلاب في المسار السريع (24 - 26 درسًا). أما في المسار الأكاديمي العادي؛ فعدد ساعات المواد الإلزامية التي يختبر فيها الطلاب (20 درسًا)، أما بالنسبة للمواد الدراسية الاختيارية للاختبار في المسار السريع؛ فإنها تتراوح ما بين: (8 - 10 دروس)، في حين

تتراوح المواد الدراسية الاختيارية للاختبار في المسار الأكاديمي العادي بين (3 - 8 دروس).

المواد الدراسية للمسار الأكاديمي في سنغافورة:

جدول رقم (8): المواد الدراسية للمسار الأكاديمي في سنغافورة

<table>
<tr><th colspan="2">المادة الدراسية</th><th>الأهداف</th><th>الملاحظات</th></tr>
<tr><td colspan="2">اللغة، والأدب الانجليزي</td><td>- تعلم مجموعة من المهارات اللغوية (القراءة والكتابة - المحادثة والاستماع).
- تقدير القيمة الجمالية للغة الانجليزية من خلال دراسة النصوص الأدبية ؛ لتطوير القدرات الفكرية، والعاطفية، والاجتماعية، والثقافية.</td><td>اللغة الانجليزية هي اللغة الوحيدة والمعتمدة للتعليم في المرحلة الثانوية.</td></tr>
<tr><td colspan="2">الرياضيات</td><td>- اكتساب المهارات والمفاهيم التي تدعم الرياضيات والمواد الأخرى في المرحلة التالية من التعليم.
- ربط الرياضيات بمجالات، وتطبيقات أخرى.</td><td>العناية بدور مادة الرياضيات في النشاط اليومي، والعلمي، والتكنولوجي والاقتصادي، من خلال التركيز على منهج حل المشكلات.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">العلوم</td><td>الأحياء</td><td>- تعريف الطلاب بالمبادئ الأساسية لعلم الأحياء وتنظيم البيئات الحيوية؛ عن طريق مهارات التفكير المختلفة بدلاً من الحقائق المجردة.
- إشراك الطلاب بالقضايا ذات الصلة بالعلوم التي تتعلق بحياتهم ومجتمعهم من خلال العمل الجماعي.</td><td rowspan="3">العناية بدور مادة العلوم في تطوير روح البحث العلمي؛ من خلال التركيز على المعرفة، والفهم والتطبيق، والمهارات والعمليات، والأخلاق، والمواقف.</td></tr>
<tr><td>الكيمياء</td><td>- دراسة المفاهيم الأساسية لعلم الكيمياء، فضلا عن الكيمياء التجريبية والعضوية والبنية الذرية.</td></tr>
<tr><td>الفيزياء</td><td>- دراسة المفاهيم الأساسية لعلم الفيزياء.
- فهم مبدأ الحفاظ على الطاقة، وتطبيقه في مواقف الحياة اليومية، وكيفية نقل الطاقة وتحويلها إلى أشكال مختلفة ؛ من خلال أسلوب حل المشكلات.</td></tr>
<tr><td>الدراسات الاجتماعية</td><td>الجغرافيا</td><td>- تطوير المهارات في اكتساب المعارف الجغرافية.
- تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة.
- زيادة الوعي العالمي بالقضايا الجغرافية الحالية، والتحديات المستقبلية.</td><td>- يعتمد منهج الدراسات الاجتماعية على القضايا القائمة في المجتمع.
- تعمل الدراسات تلاجتماعية على تعزيز شعور الانتماء لدى الطلاب، والحفاظ على التماسك الاجتماعي، وتقدير التنوع العرقي، والثقافي في المجتمع.</td></tr>
</table>

المادة الدراسية		الأهداف	الملاحظات
	التاريخ	- إشراك الطلاب في أنشطة تتطلب تحقيقا تاريخيا. - تمكين الطلاب من اكتساب المعرفة، وفهم تاريخ المجتمعات المحلية. - تطوير القدرة على تنظيم المعلومات التاريخية ؛ باستخدام وسائل الإعلام المختلفة. - تجهيز الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لفهم الماضي، والإسهام - بنشاط، ومسئولية - في الحاضر.	
الموضوعات التطبيقية	التصميم، والتكنولوجيا	- تطوير الوعي بالتصميم في العالم المصنوع، و التحقق من نجاح التصميمات؛ من خلال تنفيذها. - تطوير التفكير الأساسي ومهارات الاتصال؛ من خلال تعلم كيفية استخدام التكنولوجيا. - خلق طلاب صانعي قرار مستقلين بذاتهم في المستقبل، وإشراكهم في أنشطة وتجارب في مجال التصميم.	تدرس الموضوعات التطبيقية للطلاب جميعا على اختلاف المسارات التعليمية، ولكن المسار العادي التقني يحتوي على موضوعات تطبيقية أكثر من المسارين: السريع والعادي الأكاديمي.
	الغذاء، وعلوم المستهلك	-تمكين الطلاب ليكونوا أفراداً لديهم وعي صحي، ومستهلكين مميزين، قادرين على إدارة حياتهم على نحو أفضل. - تحسين المجتمع؛ من خلال تحسين موارد الغذاء، والتمويل وتلبية الاحتياجات البدنية، والعقلية، والاجتماعية، والاقتصادية.	
	الموسيقى	- تنمية الحس الموسيقي، مع الحفاظ على التراث الثقافي السنغافوري. - تطوير مهارات الطلاب، وأدائهم؛ من خلال الاستماع، والاشتراك في الأنشطة الموسيقية؛ للتعرف على المهارات الحركية، والإبداعية لديهم	

(Isaacs, Creese & Gonzalez, n.d), (MOE, 2013), (MOE, 2006), (MOE, 2014), (MOE, 2016a), (MOE, 2016b), (MOE, 2016c), & (MOE, 2016f)

وهكذا - وعلى اختلاف المسارات التعليمية في المرحلة الثانوية - فإن كل مسار يحتوي مواد دراسية، تخدم الهدف الذي وضعت من أجله، إلا أنها تشترك في الأهداف المراد تحقيقها في الطلاب، والتي وردت في وثيقة (MOE, 2012):

1- بناء شخص واثق من نفسه، يفكر بشكل مستقل، قادر على التواصل بشكل فعال، ولديه مهارات شخصية جيدة.

2- يتعلم ذاتيًا، ويتحمل المسئولية، ويتحلى بالمثابرة، والقدرة على استخدام التكنولوجيا ببراعة.

3- مواطن يتحمل المسؤولية، ويحترم الآخرين، ويشارك - بهمة، وفاعلية - في الشؤون المحلية، والدولية.

4- مساهم نشط، ومبادر في تلقائية، وقابل للتكيف، ويتسم بالمرونة، ولديه أهداف، وطموحات ذات مستويات، ومعايير عالية.

ثانيًا: طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي في فنلندا

يتعين على الطلاب في مسار الثانوية العامة العليا اجتياز 75 وحدة دراسية كحد أدنى؛ بحيث يجتاز من 47 - 51 وحدة إلزامية، و 10 وحدات في مجال التخصص، أما الوحدات المتبقية؛ فيترك لهم حرية الاختيار. ويوضح الجدول رقم (9) المناهج الدراسية، والدورات الإلزامية، والمتخصصة.

جدول رقم (9): المواد الدراسية، والدورات الإلزامية، والمتخصصة في فنلندا

الموضوع	وحدات إلزامية	عدد الدورات الوطنية المقدمة كوحدات
اللغة الأم، والأدب.	6	3
اللغة (أ).	6	2
اللغة (ب).	5	2
لغات أخرى.	--	8+8
الرياضيات:		
- وحدة الدراسات المشتركة.	1	
- الأساسية.	5	2
- المتقدمة.	9	3
العلوم البيئية، والطبيعية:		
- علم الأحياء.	2	3
- جغرافيا.	1	3
- الفيزياء.	1	6
- الكيمياء.	1	4

الموضـــــوع	وحدات إلزامية	عدد الدورات الوطنية المقدمة كوحدات
العلوم الإنسانية، والاجتماعية:		
- فلسفة.	2	2
- علم النفس.	1	4
- التاريخ.	3	3
- الدراسات الاجتماعية.	3	1
الدين/ الثقافة،النظرة العامة، والأخلاق.	2	4
التثقيف الصحي.	1	2
الفنون، والتربية البدنية.	5	--
- التعلم الجسمي.	2	3
- الموسيقى.	2-1	2
- الفنون البصرية.	2-1	2
التوجيه، والإرشاد.	2	
دراسات موضوعية.		3
وحدات إجبارية.	51-47	
وحدات التخصص (الحد الأدنى).	10	
إجمالي عدد الوحدات (الحد الأدنى).	75	

وهكذا، يدعم التعليم الثانوي تطوير المعرفة الذاتية للطلاب، والحرص على نموهم الإيجابي، وتشجيعهم على التعلم مدى الحياة، والتطوير الذاتي المستمر؛ حيث يوفر منهج الثانوية العامة العليا مواد إلزامية، وأخرى متخصصة، تتيح للطلاب الاختيار بين المواد الدراسية؛ بما يناسب قدراتهم، وميولهم، وما يتطلعون إليه في المستقبل؛ سواء أكان ذلك متعلقًا باستكمال الدراسة، أم الالتحاق بسوق العمل.

وفيما يأتي عرض للمواد الدراسية في مسار الثانوية العامة العليا:

جدول رقم (10): المواد الدراسية في مسار الثانوية العامة العليا في فنلندا

المادة الدراسية		الأهداف	الملاحظات
اللغة		- تزويد الطلاب بأفضل أساس ممكن؛ لاستكمال دراساتهم العليا، أو الحصول على وظيفة. - تحسين معارف الطلاب، وفهم ثقافة المجتمع المتعدد وتقديرها؛ لتعزيز مهارات التواصل الثقافي بينهم.	اللغات الأساسية في مدارس الثانوية العامة العليا هي: (الفنلندية - السويدية - السامية - الرومانية) بحسب البيئة المدرسية، ويتم تدريس لغات أجنبية أخرى؛ لتعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب.
الأدب		- تعزيز مهارات الطلاب من خلال فهم وتحليل وتفسير النصوص الأدبية. - تطوير تفكير الطلاب وبصيرتهم الفنية لبناء نظرتهم الأدبية. - التمكن من قواعد اللغة عند كتابة النصوص الأدبية. - القدرة على اختيار مصادر المعلومات المختلفة، وتقيمها بشكل نقدي.	يتم تدريس مادة الأدب بحسب اللغة الأم؛ سواء كانت فنلندية، أو سويدية، أو سامية، أو رومانية
الرياضيات		- تطوير مهارات الطلاب شفهياً، وكتابياً، وحسابياً. - تشجيع الطلاب على ابتكار الحلول للمشاكل الرياضية، وربطها بالمجتمع، والحياة اليومية. - تدريب الطلاب على الملاحظة، ووضع الفرضيات، واستخلاص النتائج.	اعتماد أسلوب حل المشكلات في المواقف التدريس الخاصة بمادة الرياضيات.
العلوم البيئية، والطبيعية	الأحياء	- تمكين الطلاب من الحصول على المعلومات على أساس الملاحظة، والتجريب. - تزويد الطلاب بفهم شامل لعلم الوظائف العضوية. - تشجيع الطلاب على التصرف بمسؤولية تجاه البيئة؛ للحفاظ عليها.	
	الجغرافيا	- القدرة على تحليل السمات المكانية للقضايا البيئية، والبحث عن حلول تتفق مع التنمية المستدامة. - فهم الظواهر والمشكلات العالمية، والإقليمية، والمحلية، ووضع الحلول المحتملة لها. - استخدام المعرفة الجغرافية؛ لإدراك العوامل التي تؤثر في العالم المتغير. - الإسهام - بنشاط - في تعزيز رفاهية الطبيعة، والبشر.	

المادة الدراسية		الأهداف	الملاحظات
	الفيزياء	- اكتشاف القوانين المعمول بها عالمياً من الطبيعة، وتمثيلها بنماذج رياضية. - تطوير مهارات الطلاب التجريبية لتحسين تفكيرهم العلمي.	
	الكيمياء	- دعم التفكير العلمي للطلاب، وتطويره؛ لتعزيز التنمية المستدامة؛ من خلال دراسة خصائص المواد، والظواهر الكيميائية.	
الدين		- تعريف الطلاب بدينهم، وتراثهم الثقافي، وفلسفة الحياة، والتفكير الأخلاقي النابع من الدين.	الديانات الأساسية في مدارس الثانوية العامة العليا هي: (الدين الإنجيلي اللوثري - الدين الأرثوذكسي). - الديانات الأخرى تتبع نفس مبادئ الديانات الأساسية.
الأخلاق		- تحسين ممارسات الطلاب في مجتمعهم. - تطوير حكم الطلاب الذاتي، واحترام التعددية الثقافية، وسيادة العدالة الاجتماعية. - تعزيز فهم الطلاب لحقوقهم وواجباتهم في المجتمع.	موضوع الأخلاق مرتبط بجميع المواد الدراسية.
الفلسفة		- تمكين الطلاب من صوغ الأسئلة الفلسفية النابعة منهم. - تنمية التفكير الإبداعي المستقل من خلال تشكيل وجهات نظرهم الشخصية، وتبريرها. - تعليم الطلاب احترام آراء الآخرين، وجعلهم مواطنين فاعلين ومسؤولين.	تتفرد مادة الفلسفة بطبيعة خاصة، تكمن في هيكلة المشكلات بصورة منطقية؛ من خلال المناقشة.
التاريخ		- معرفة التاريخ الفنلندي، والعالمي، وأهم الأحداث التاريخية. - تقييم النشاط البشري في الماضي؛ من خلال دراسة العلاقات السببية. - دراسة الظواهر التاريخية، وفهم مظاهر الثقافة المختلفة.	
الدراسات الاجتماعية		- فهم الطلاب بنية المجتمع الفنلندي، ومصدر قوته. - تشجيع الطلاب على إجراء دراسات نشطة، وناقدة للظواهر الراهنة، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.	يختص منهج الدراسات الاجتماعية بدراسة القيم الاجتماعية، والخلقية؛ مثل العدالة، والمساواة، والمسؤولية الاجتماعية، واحترام حقوق الإنسان، وتقدير العمل، وتنظيم المشروعات، فضلاً عن المواطنة النشطة.

المادة الدراسية	الأهداف	الملاحظات
علم النفس	- تمكين الطلاب من فهم البشر، والعوامل التي تؤثر على سلوكهم. - تعرف الظواهر النفسية، ومعالجتها؛ باستخدام المفاهيم النفسية. - فهم التفاعل، والترابط بين العوامل النفسية، والبيولوجية، والاجتماعية.	
الموسيقى	- توطيد علاقة الطلاب بالموسيقى، وتطوير تذوقهم الفني. - مساعدة الطلاب على التعبير عن أنفسهم؛ من خلال الغناء واللعب. - التمكن من معرفة تراثهم، وتاريخهم الموسيقي.	
الفنون البصرية	- فهم الثقافة البصرية، وتعلمها، وتقييمها. - تعرف المفاهيم الأساسية للفنون المعاصرة، والتاريخ، والثقافة البصرية. - تعليم الطلاب تخطيط المحتويات البصرية المستخدمة في وسائل الاعلام المختلفة، وإنتاجها.	
التثقيف الصحي	- تعزيز الكفاءة في دعم الصحة، والسلامة، والرفاهية. - تكوين مفهوم شامل عن الصحة، والمرض، والوقاية، والعلاج. - تطوير مهارات الرعاية الذاتية للطلاب؛ من خلال توفير دورات صحية متخصصة.	موضوع التثقيف الصحي مرتبط بجميع المواد الدراسية.

المصدر: (Finnish National Board of Education, 2003)

وتبرز أهمية التعليم الثانوي العام في توفير التعلم الشامل الذي يمنح الطلاب القدرات الكافية لمواصلة الدراسة؛ استناداً إلى المنهج العام للتعليم الثانوي، والقدرات اللازمة؛ لمواجهة تحديات البيئة، والمجتمع، والقدرة على تقييم الأمور من زوايا نظر مختلفة.

وتشترك جميع المواد الدراسية في احتوائها القيم المراد غرسها في الطلاب طوال مسيرتهم في التعليم الثانوي؛ فهي ذات أهمية كبيرة في تنشئتهم

الثقافية، ودمج التعليم؛ من خلال توحيد الأهداف بين جميع المدارس الثانوية؛ كغرس المواطنة النشطة، وروح المبادرة، والسلامة، والرفاهية، والتنمية المستدامة، والاعتزاز بالهوية الثقافية، ومعرفة الثقافات الأخرى، والتكنولوجيا والمجتمع، وكفاءة الاتصال والإعلام، فضلاً عن موضوعات أخرى، يمكن للقائمين على التعليم إضافتها في المناهج الدراسية الخاصة، والهدف من ذلك كله هو أن يعرف الطلاب حقوقهم، ومسؤولياتهم، وأن ينموا؛ ليتحملوا المسؤولية؛ كراشدين تجاه مجتمعهم.

السؤال الثالث: ما طبيعة التنمية المهنية للمعلمين في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

أولاً: طبيعة التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة.

للإجابة عن هذا السؤال تم الاعتماد على الوثيقتين (Darling-Hammond, 2013)، و (NIE, 2009)

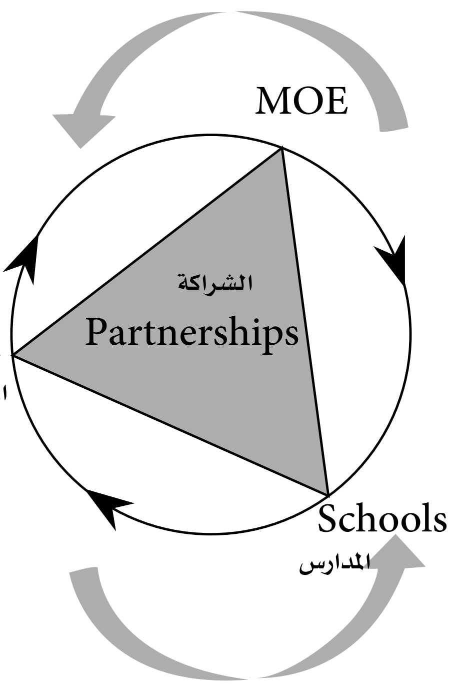
الإعداد قبل الخدمة

تُعد مهنة التعليم مهنة جذابة في سنغافورة، وتحظى بعناية كبيرة من قبل المجتمع، ويتضح ذلك؛ من خلال آلية قبول المتقدمين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم؛ حيث يُقبل واحد من أصل كل ثمانية متقدمين للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين، بعد اختيارهم بعناية؛ عن طريق التأكد من استيفائهم المعايير الأكاديمية الموضوعة، فضلاً عن المقابلات الشخصية؛ لمعرفة مزيد عن قدرتهم على التواصل، وما يتمتعون به من روح الابتكار، والثقة بالنفس، والصفات القيادية، والقدرة على أن يكونوا قدوة جيدة، وإسهامهم تجاه مدرستهم، ومجتمعهم.

وعندما يُقبل الطلاب في مهنة التدريس تتكفل وزارة التربية والتعليم بجميع الرسوم الدراسية للمرشحين للتدريس، وتقدم لهم رواتب شهرية في أثناء دراستهم في كليات إعداد المعلم، والتي تُنافس الراتب الشهري للخريجين الجدد في وظائف أخرى. وفي المقابل عليهم التزام مزاولة المهنة لمدة ثلاث سنوات على الأقل، كما يلتزم الطلاب إرجاع المبالغ المصروفة عليهم إذا فشلوا في إكمال البرنامج، أو تركوا المهنة قبل المدة المنصوص عليها؛ الأمر الذي يُمثل حافزاً قويًا للالتزام الجاد بالبرنامج.

وتقع مسؤولية إعداد المعلمين على عاتق وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع المعهد الوطني للتعليم National Institute of Education (NIE) التابع لجامعة نانيانغ التكنولوجية Nanyang Technological University (NTU) التي تتولى إعداد أكثر من ألفي معلم سنويًا، وهي - بذلك تُمثل - جزءًا لا يتجزأ من نظام التعليم في سنغافورة منذ أن أنشئت - لأول مرة - ككلية تدريب المعلمين في عام 1950.

وكاستجابة للتحديات التعليمية الناجمة عن المشهد العالمي الحالي، فضلاً عن الاحتياجات المستقبلية المتوقعة؛ مثل: الاقتصاد القائم على المعرفة، والتبادل السريع للمعلومات، والتطور التكنولوجي في وسائل الاتصال؛ جرت مراجعة برامج إعداد المعلمين؛ لربط النظرية بالممارسة، وتوسيع التدريب العملي؛ من خلال إشراك المدارس في عملية الإعداد؛ كما يتضح من الشكل رقم (8).



شكل رقم (8): نموذج تعزيز الشراكة في إعداد المعلمين، وتدريبهم

المصدر: (NIE,2009)

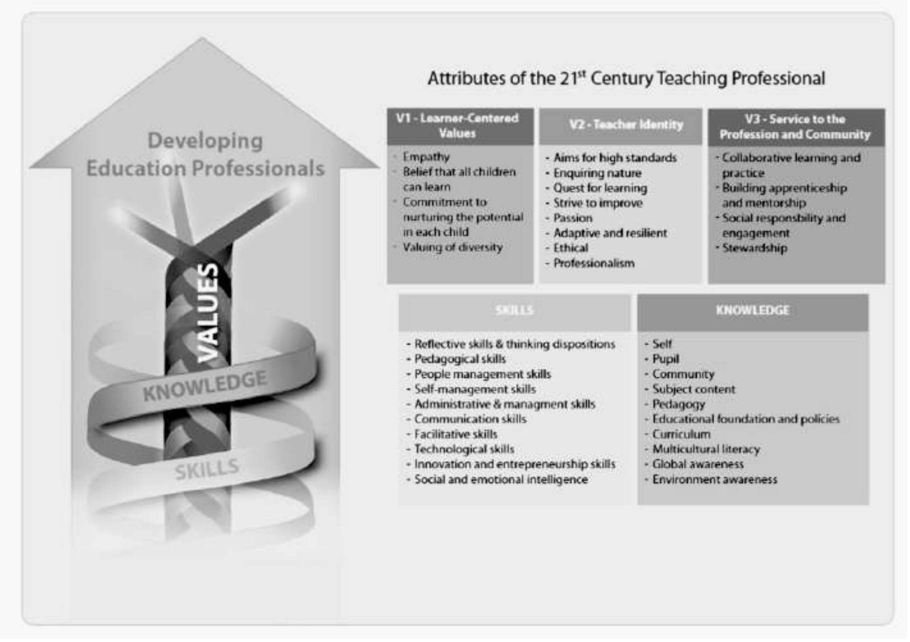
الإعداد في أثناء الخدمة (التنمية المهنية)

بعد الإعداد الأولي قبل الخدمة، لا يُترك المعلمون المبتدئون من دون إرشاد؛ حيث يجرى تدريبهم لمدة سنتين (بعد الانتهاء من الدراسة في كلية الإعداد) من قبل معلمين ذوي خبرة؛ ممن دُربوا في المعهد الوطني للتعليم، ولديهم قابلية لمساعدة المبتدئين في ممارسة مهنتهم.

ويُعطى المعلمون المبتدئون عملاً أقل؛ مقارنةً بالمعلمين القدامى؛ لمساعدتهم في التخفف من أعباء مهنة التعليم، ويُمثل هذان العامان نوعًا من التدريب العملي الموسع؛ للتأكد - من خلال أدائهم - من مدى ثباتهم، والتزامهم المهني، فإن لم يؤدِّ المعلم عمله بشكل جيد، واحتاج مزيداً من الدعم، والتدريب؛ كان الجميع على استعداد لمساعدته في ضبط أدائه، وتحسينه، وإذا استمر في أدائه المتدني يسمح له بالمحاولة في مدرسة أخرى، أما إذا لم يتحسن أداؤه بعد عام من الخدمة يجوز له أن يترك هذه المهنة؛ حيث إن عدداً قليلاً جداً من المعلمين يُطلب إليهم ترك المهنة؛ لعدم قدرتهم على التعليم، أو لسلوكهم غير اللائق مع الطلاب، أو سوء الإدارة المالية، أو عدم النزاهة، أو عدم احترام الأعراق المختلفة.

وفي السنة الثالثة من فترة التوجيه المنظمة يحضر المعلمون دورات في مجالات: الإدارة الصفية، وتقديم المشورة للوالدين، والتغذية الراجعة، فضلاً عن دورة في التقييم التي يقدمها المعهد الوطني للتعليم، كما يشاركون في جلسات حوار على مستوى المجموعات.

ويحرص المعهد الوطني للتعليم على إعداد المعلم المبتدئ في ثلاثة محاور أساسية؛ هي: القيم Values، والمهارات Skills، والمعرفة Knowledge اللازمة لمتطلبات عملية التعليم المرجوة؛ كما هو مُوضح في الشكل رقم (9).



شكل رقم (9): القيم، والمهارات، والمعرفة اللازمة لمتطلبات التعليم

المصدر: (NIE,2009)

يتضح من الشكل السابق أن محور القيم يشمل ثلاثة مكونات؛ هي: القيم التي ترتكز على المتعلم، والقيم المتعلقة بهوية المعلم، وقيم خدمة المهنة والمجتمع. وتسعى القيم التي ترتكز على المتعلم إلى أن تضعه في محور عمل المعلمين؛ من خلال زيادة الوعي، وتنوع طرائق تنمية المتعلمين ورعايتهم، وتأكيد أن جميع المتعلمين يمكنهم أن يتعلموا، والسعي إلى الحصول على منحة في تدريس المحتوى، ومعرفة كيفية تعليم الناس بطرائق أفضل، والتدريب على تصميم أفضل بيئة تعليمية ممكنة.

بينما تشير القيم التي تركز على هوية المعلم إلى وجود معايير عالية، ودافع قوي للتعلم في ضوء المتغيرات السريعة في بيئة التعليم؛ بحيث تستجيب لاحتياجات المتعلمين. أما قيم خدمة المهنة، والمجتمع تحرص على التزام المعلمين مهنتهم؛ من خلال التعاون النشط، والسعي إلى أن يصيروا أفضل ممارسين لصالح المجتمع التعليمي. كما يؤكد الشكل السابق - أيضًا - المعرفة، والمهارات المطلوبة التي يجب على المعلمين امتلاكها في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، ودفع المتعلمين؛ للحصول على نتائج أفضل.

ولا تقتصر التنمية المهنية على القيم، ولا المهارات، ولا المعرفة؛ بل تتضمن مجموعة معايير مهنية؛ لتحقيق التكامل في تنمية المعلم؛ للوصول إلى مفهوم الجودة الشاملة؛ حيث يوضح الجدول (11) الأبعاد التي تُستخدم في تقييم أداء المعلمين؛ مما يوفر للموجهين إطاراً تنموياً جيداً؛ للعمل مع المعهد الوطني للتعليم في توفير البرامج، والدورات اللازمة لتطوير كفاءة المعلمين.

جدول رقم (11): أبعاد الأداء، والكفاءات الأساسية التي تستخدم في تقييم أداء المعلمين

أبعاد الأداء	الكفاءات الأساسية
الممارسة المهنية	1. رعاية الطفل 2. توفير نوعية التعلم للطفل 3. توفير نوعية التعلم للطفل في التقييم القطري المشترك 4. انتاج المعرفة: - مع إتقان الموضوع - مع التفكير الناقد - مع التفكير التحليلي - مع المبادرة - مع التدريس الإبداعي - مع التركيز في المستقبل
الادارة والقيادة	1. كسب العقول والقلوب - فهم البيئة - تطوير الآخرين 2. العمل مع الآخرين - المشاركة الوالديه - العمل في فرق
الفعالية الشخصية	1. التعمق في فهم الذات والآخرين - ضبط النفس - ممارسة النزاهة الشخصية - فهم واحترام الآخرين - المرونة والقدرة على التكيف

المصدر: (NIE, 2009)

وبعد أن يقضي المعلم في سنغافورة ثلاثة سنوات من التدريب الموجه يمارس مهنته، ويبدأ بإلحاق نفسه بدورات تدريبية؛ حيث يحرص نظام التعليم

على تشجيع معلميه على حضور الدورات المختلفة التي تتناسب مع احتياجاتهم في أثناء الخدمة، كما توفر الحكومة مائة ساعة من التطوير المهني لجميع المعلمين في كل عام؛ حيث يُسمح لهم بالتدريب وفق جدول زمني، يشمل ما يقارب 20 ساعة في الأسبوع، تُمكن المعلم من الإفادة من ساعات التدريس؛ من خلال تبادل الزيارات الصفية، أو الانخراط في المناقشات، والاجتماعات مع معلمي المدرسة، فضلاً عن وجود مجموعة واسعة من الدورات، والمؤتمرات، والندوات التي يمكن للمعلم اختيار ما يناسبه منها.

وتسمح وزارة التربية والتعليم للمعلمين في سنغافورة بالتفرغ للتطوير المهني؛ لتعزيز مهاراتهم؛ حيث توفر حوافز مادية كل عام؛ للعمل على تحسين أوضاعهم، ومهاراتهم المهنية؛ مثل: توافر أنواع مختلفة من التدريب، وعضوية المنظمات المهنية، والاشتراك في المجلة التربوية، والبعثات التعليمية.

وكنتيجة لحرص وزارة التربية والتعليم على التطوير المهني للمعلم؛ تتكفل بتمويل جزئي؛ لتنميته مهنيًا؛ حيث تسمح له بدوام جزئي، أو كامل؛ من خلال الدراسة، والسفر، والعمل في مدرسة دولية، أو العمل في مشروعات؛ لتطوير فهم أفضل لتطبيقات التدريس.

ثانيًا: طبيعة التنمية المهنية للمعلمين في فنلندا

للإجابة عن هذا السؤال تم الاعتماد على الوثائق الآتية: (OECD, 2010)، و (Sahlberg, 2010) التي تتحدث عن أهم الإصلاحات التعليمية التي شهدتها "فنلندا" منذ أواخر السبعينيات من القرن العشرين؛ حيث ركز الإصلاح على الطفل، مع مراعاة خصائص نمو المرحلة؛ ومن ثم إنشاء المدارس الشاملة ذات النظام الإلزامي، والمجاني، والمدارس الشاملة ليست مجرد شكل من أشكال التنظيم المدرسي؛ بل هي فلسفة تعليم، تجسد مجموعة عميقة من القيم المجتمعية بشأن ما يحتاجه الأطفال، ويستحقونه، وتماشيًا مع هذا التطوير الإلزامي كان لابد من تطوير التعليم الثانوي؛ لتستمر مسيرة الإصلاح.

ولتلبية حاجات الإصلاح؛ صار لزامًا تطوير نظم إعداد المعلمين؛ ليكونوا

قادرين على تطبيق هذه الفلسفة الجديدة؛ لإنجاح الإصلاح؛ لذلك تُعد فنلندا من أصعب الدول في اختيار الطلاب للالتحاق بكليات إعداد المعلم؛ حيث تختارهم من بين أفضل الخريجين في امتحان الثانوية العامة، وبعد اجتياز امتحان القبول الخاص بالجامعة (تنفرد كل جامعة بوضع اختبار قبول خاص بها)، وتجرى عملية القبول على مرحلتين:

- المرحلة الأولى: يجرى اختيار مجموعة من المرشحين؛على أساس نتائج اختبار الثانوية العامة، فضلاً عن شهادة المدرسة الثانوية الصادرة من المدرسة، والسجلات ذات الصلة بالإنجازات خارج المدرسة.

- المرحلة الثانية: تجرى على عدة خطوات؛ كما يأتي:

1- يتقدم المرشحون في اختبار مكتوب في كتب مخصصة عن علم التربية.

2- ينخرط المرشحون داخل المدارس؛ لمعرفة الحالات المدرسية المختلفة، وملاحظة ردود فعلهم، ومهاراتهم في الاتصال مع هذه الحالات.

3- تجرى مقابلة أفضل المرشحين، وسؤالهم عن سبب اختيارهم ليكونوا معلمين؛ حيث يستكمل هؤلاء المرشحون ذوو الكفاءات العالية برنامجًا دقيقًا؛ لتدريب المعلمين، ويكون على نفقة الحكومة.

إعداد المعلم قبل الخدمة

تستند عملية إعداد المعلمين إلى نتائج البحوث؛ مما يعني أن تعليم المعلم صار مدعومًا بالمعارف العلمية التي تركز على عمليات التفكير، والمهارات المعرفية، واشتراط حصول جميع المعلمين على درجة الماجستير التي تستغرق من 5 -7 سنوات؛ حيث ذكرت الوثيقة (Ruzzi, 2005) أن معظم معلمي المدرسة الابتدائية يحصلون على درجة الماجستير في التعليم بعد خمس سنوات، أما المعلمون الذين يتخرجون بعد 6 أو 7 سنوات؛ فيحصلون على درجة الماجستير في الفنون، أو العلوم.

وتعد شهادة الماجستير بطاقة التحاق المعلمين بالمهنة؛ سواء أكان ذلك في المدارس الأساسية، أم المدارس الثانوية، على حين أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة، ورياض الأطفال من حملة البكالوريوس.

والجدول رقم (12) يوضح المواد التي تُدرس للطلاب المعلمين في برنامج إعداد المعلمين في جامعة "هلنسكي"، وهي واحدة من ثماني جامعات متخصصة في إعداد المعلمين في "فنلندا".

درجة البكالوريوس (25 ساعة معتمدة)	**درجة الماجستير (35 ساعة دراسية)**
الفصل الأول (18 ساعة دراسية) • التعلم وعلم النفس النمو (4) • التربية الخاصة (4) • مقدمة في موضوع التعليم (10) **الفصل الثاني (7 ساعات دراسية)** • ممارسة التدريس الأساسي في مدرسة تدريب المعلمين (7) **وكجزء من متطلبات درجة الماجستير:** • منهج البحث العلمي (6)	**الفصل الثالث (17 ساعة دراسية)** • الأسس الاجتماعية والتاريخية والفلسفية للتعليم (5) • تقييم وتطوير التدريس (7) • ممارسة تعليمية متقدمة في مدرسة تدريب المعلمين أو المدرسة الميدانية (5) **الفصل الرابع (12 ساعة دراسية) حلقة بحث (4)** • ممارسة التدريس النهائي في مدرسة تدريب المعلمين أو المدرسة الميدانية (8)

جدول رقم (12): المواد التي تُدرس للطلاب المعلمين في برنامج تعليم المعلمين في جامعة هلنسكي ضمن النظام التكاملي

المصدر: (Sahlberg,2010)

ويلاحظ من الجدول رقم (12) أن مواد درجة البكالوريوس الموجودة في برنامج إعداد المعلمين تحتوي (25 ساعة معتمدة) موزعة على فصلين دراسيين؛ مواد الفصل الأول: التعلم وعلم النفس النمو، والتربية الخاصة، ومقدمة في التربية، أما الفصل الثاني: فينفرد بخضوع الطالب لممارسة التدريس الأساسي في مدرسة تدريب المعلمين، مع الأخذ في الحساب أنه يجب على الطالب دراسة مادة منهج البحث العلمي؛ كمتطلب مسبق لدراسة الماجستير.

وتضم درجة الماجستير (35 ساعة معتمدة)، يدرس الطالب - في بدايتها - الأسس الاجتماعية، والتاريخية، والفلسفية للتربية، وتقييم التدريس وتطويره، يلي ذلك ممارسة تعليمية متقدمة في مدرسة تدريب المعلمين، أو المدرسة الميدانية، وفي نهاية مرحلة الماجستير يخضع الطالب لممارسة التدريس النهائي في مدرسة تدريب المعلمين، أو المدرسة الميدانية.

ولا يمكن للمعلم مزاولة مهنة التعليم إلا بعد التأكد من امتلاكه عديداً من الصفات التي تجعل منه معلماً مميزاً، يأتي في مقدمتها:

1- إجراء البحوث: فلا يتوقع من المعلمين المرشحين دراسة التعليم، ولا التنمية البشرية للمعرفة فحسب؛ بل يُطلب إليهم كتابة أطروحة، تُمثل الشرط النهائي لنيل درجة الماجستير؛ فمعلمو المرحلة الأساسية تنصبُّ أطروحتهم على بعض جوانب التربية، أما معلمو المرحلة الثانوية؛ فتنصبُّ أطروحتهم على مجال تخصصهم.

2- ضمان حصول جميع المعلمين على تدريب جيد في تشخيص الطلاب الذين يعانون صعوبة التعلم، ومعرفة كيفية التعامل معهم، وتكييف طرائق التدريس لاحتياجاتهم المختلفة.

3- استخدام نتائج البحوث، وربطها بالممارسات المختلفة الموجودة في المدارس المرتبطة بالجامعة؛ حيث تهدف هذه المدارس إلى تطوير الممارسة المبتكرة، ونمذجتها، وتعزيز البحوث بشأن التعلم، والتدريس.

ويزود الإعداد المطول قبل الخدمة المعلمين بالاستقلالية المهنية، والتحدي الرقابي الذي ألقته عليهم الحكومة، فضلاً عن ارتفاع المكانة الاجتماعية، وروح التدريس؛ كخدمة للمجتمع، والصالح العام؛ حيث أدى هذا كله إلى الارتقاء بمكانة المعلمين في فنلندا، وجعلها مهنة جاذبة؛ برغم حصول المعلم على راتب قريب من متوسط الراتب الوطني.

إعداد المعلم في أثناء الخدمة

نظراً للفترة الطويلة التي يقضيها المعلم قبل الخدمة؛ أولت الحكومة الفنلندية المعلمين ثقة كبيرة؛ فتركت لهم حرية اختيار ما سيُدرسونه من مناهج دراسية تابعة للمناهج الدراسية الوطنية الأساسية، وتصميم المناهج الدراسية بالتعاون مع مديريهم؛ حيث يؤدي ذلك إلى معرفة المعلمين بالمنهج، والتخطيط المطور، واكتساب المهارات، وساعد ذلك في تحويل التركيز من التطوير المهني للمعلم في أثناء الخدمة إلى تدريب أكثر تنظيماً، يأتي ضمن الجهود المبذولة لتحسين جودة المدرسة.

وفيما يخص تصميم الدروس، وإعدادها يتعاون المعلمون - فيما بينهم - مرة أسبوعيًّا بعد انقضاء اليوم الدراسي؛ للاستعداد له، كما يُسمح للطلاب المعلمين بمساعدة المعلمين في إعداد الدروس، وتعرف المشكلات التي تواجه المعلمين؛ كنوع من التدريب قبل الخدمة.

ومن الملاحظ قلة التدريب المهني في أثناء الخدمة؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن المدارس الفنلندية تُموَّل من قبل البلديات؛ حيث تتفاوت البلديات في درجة عنايتها بالتطوير المهني؛ فيُطلب إليها تمويل ثلاثة أيام سنويًّا من التطوير المهني الإلزامي لكل معلم، وإن كان بعض منها ينفرد بتمويل أكثر من ذلك، وبرغم أن المعلمين الفنلنديين يتلقون تنمية مهنية على مدى سبعة أيام بالسنة في المتوسط، وبعض المعلمين يختارون أداء التنمية المهنية في وقتهم الخاص.

ويُمثل هذا النهج المتبع في التدريب المهني في أثناء الخدمة؛ نقطة سالبة في نظام التعليم الفنلندي؛ لأنه يختلف من بلدية إلى أخرى، ولا توجد آلية وطنية تحدد أداء المدارس؛ فبرغم وجود مجلس وطني للتقييم؛ فإن دوره يقتصر على تقييم السياسات الوطنية؛ والسبب في ذلك هو نظام الإدارة اللامركزية الذي تتبعه وزارة التربية والثقافة، والذي يسمح للبلديات بحرية إدارة المدارس الثانوية.

مناقشة نتائج التحليل

السؤال الأول: ما المسارات التعليمية المتاحة لطلاب المرحلة الثانوية في نظام التعليم العام في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

- انتقال الطالب إلى المرحلة الثانوية:

تحرص سنغافورة، وفنلندا على إلزام أبنائها؛ من خلال جعل التعليم ما قبل المرحلة الثانوية تعليمًا إلزاميًّا، ينتهي باختبار، يحدد مستوى الطالب، وبعد اجتياز الطالب الاختبار ينتقل إلى المرحلة الثانوية، وتبقى مرحلة اختيار المسار مرتبطة بالدرجات التي حصل عليها الطالب في مرحلة ما قبل الثانوية، وتسمح هذه الطريقة بالانتقال إلى المرحلة الثانوية؛ باختيار الطالب ما يناسب درجاته، وقدراته، فضلاً عن توجيه الطالب إلى العناية بمرحلة ما قبل الثانوية؛ للحصول على الدرجات التي تُمكنه من اختيار التخصص الذي يرغبه.

وأكدت دراسة Machin and McNally (2008) أن التعليم الجيد في المرحلة الابتدائية لا تكمن أهميته في معرفة التلاميذ المهارات الأساسية فحسب؛ وإنما فيما يتيحه لهم من التعلم بشكل أسرع، وأكثر فاعلية في أثناء انتقالهم من مرحلة تعليمية إلى المرحلة التي تليها.

- نظام الوحدات الدراسية في المرحلة الثانوية:

تمتاز مرحلة التعليم الثانوي في "فنلندا" بنظام الوحدات الدراسية؛ بدلاً من نظام السنوات الدراسية؛ حيث يسمح هذا النظام باختيار الطلاب ما يناسبهم من مواد إلزامية، واختيارية حسب إمكاناتهم، وقدراتهم، وميولهم؛ مما يتيح المجال لهم للتحكم في المدة الزمنية التي ينهي بها المرحلة الثانوية، وتظهر ميزة نظام الوحدات الدراسية في إعطاء الطلاب القدرة على اتخاذ القرار، واختيار ما يناسبهم من مواد دراسية؛ فمن الممكن أن يتعرض الطالب لظروف، تحد من قدرته على الدراسة، فيختار مواد سهلة؛ ومن ثم يستكمل العبء الدراسي بعد هذه الظروف.

ويمتاز نظام الوحدات بإتاحة الفرصة أمام الطالب لتجميع الدرجات طوال سنوات الدراسة في المرحلة الثانوية، على حين أن تركيز النظام الحالي على الصف الثاني عشر يُسبِّب للطالب ضغطًا نفسيًّا، فضلاً عن الضغط الدراسي الذي قد يؤدي إلى انخفاض معدل التحصيل لديه. كما يمتاز نظام الوحدات الدراسية بوصفه نوعًا من التدريب على مواصلة الدراسة الجامعية؛ حيث يعتمد التعليم الجامعي على نظام الوحدات الدراسية.

- المسار التقني (المهني):

وجود المسار التقني - كخيار متاح أمام طلاب المرحلة الثانوية - يفتح المجال لهم للعمل في مختلف القطاعات الفنية؛ فقد ذكرت دراسة حورية، والوناس (2011) أن التعليم المهني يساعد الأفراد في اتخاذ القرارات المناسبة؛ فيما يخص مسارهم المهني؛ من خلال ترشيد اختياراتهم المستقبلية؛ حيث يعمل هذا المفهوم على تطوير كفاءات الفرد، واتجاهاته، ويسمح له بفهم عالمه الخارجي؛ من خلال التصورات المهنية، والتصورات عن ذاته.

ويعد المسار التقني مساراً متكاملاً؛ بحيث يربط الجانب النظري بالعملي، ويواكب كل ما هو جديد في الصناعة؛ من خلال التعاون مع الشركات؛ لتعرف احتياجات سوق العمل؛ لذا يتضح لنا أن المسار التقني يراعي ميول، وقدرات الطلاب الذين يتمتعون بمهارات حرفية، وفنية بطريقة تعليمية موجهة.

- مرونة الانتقال بين المسارات:

من أهم ما يميز مسارات التعليم في المرحلة الثانوية في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" المرونة في الانتقال بين المسارات المختلفة؛ والتي تتيح الفرص أمام الطلاب لتغيير المسار الذي اختاروه في البداية؛ فهذه المرونة تساعدهم في استكمال دراستهم؛ ومن ثم الحدّ من التسرب، كما أن تكافؤ الفرص في المسارات التعليمية كلها يسمح للطلاب باستكمال دراستهم العليا، أو الانخراط في سوق العمل.

السؤال الثاني: ما طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي للمرحلة الثانوية في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" ؟

في المسار الأكاديمي يدرس الطلاب جميع المواد الدراسية؛ سواء أكانت مواد علمية، أم أدبية؛ فتنوع المواد - في هذا المسار- لا يُقيِّد الطلاب في نوع معين من العلوم، ولا يحصر تفكيرهم في معرفة محددة. كما أن المسار الأكاديمي لا يقتصر على المواد الأساسية الإلزامية؛ بل إن هناك مواد اختيارية، تراعي ميول الطلاب، والمواد الدراسية لا تعنى بالمهارات، ولا المعرفة فحسب؛ بل تؤمن بالتعليم الشمولي الذي يحدث تحت مظلة القيم.

وهذا ما يجب التركيز عليه عند بناء مناهج المرحلة الثانوية؛ حيث ذكرت دراسة برهوم (2009) أن القيم تؤدي دوراً أساسًا في شخصية الفرد؛ فهي التي تحدد السلوك، وتجعل الفرد قادراً على التكيف مع حياته، وما يواجهه فيها من مصاعب، وتشكل له سوراً واقيًا من الانحراف الفكري، والخلقي، والنفسي، والاجتماعي.

السؤال الثالث: ما طبيعة التنمية المهنية للمعلمين في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" ؟

من اللافت للنظر عناية "سنغافورة"، و "فنلندا" بقضية اختيار المعلمين، وانتقائهم؛ بوصفهم أحد ركائز التعليم الأساسية؛ ففي "سنغافورة" لا يجرى اختيار المعلمين على أساس المعايير الأكاديمية فحسب؛ بل تؤخذ في الحساب معايير أخرى للقبول في مؤسسات إعداد المعلم؛ كالقدرة على التواصل، والثقة بالنفس، والصفات القيادية التي تظهر في إسهامهم تجاه مدرستهم، ومجتمعهم، وقدرتهم على أن يكونوا مثالاً، يُحتذى به لطلابهم.

أما في "فنلندا" فالاختيار يقتصر على أفضل خريجي المرحلة الثانوية العامة، مع الاخذ في الحساب إنجازات الطالب خارج المدرسة؛ فلمهنة التعليم ارتباط وثيق، ومباشر بالمجتمع، ولها دور كبير في إعداد الأجيال؛ لذلك يجب أن يكون المعلمون من النخبة، وأصحاب كفاءة عالية.

وتعنى "فنلندا" عنايةً كبيرةً بإعداد المعلمين قبل الخدمة؛ حيث ينخرط المعلم في مهنة التعليم بعد حصوله على درجة الماجستير التي تُمكن الطالب المعلم من التعمق في مهنته؛ من خلال إجرائه بحوثًا مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بعمليتيّ: التعليم، والتعلم.

ومن ناحية أخرى تولي "سنغافورة" المعلمين في أثناء الخدمة عنايةً كبيرة؛ من خلال استمرار تدريبهم، والإشراف عليهم لمدة ثلاث سنوات؛ حيث يخضع المعلمون في أول سنتين للتدريب من قِبَلْ معلمين من ذوي الخبرة، وفي السنة الثالثة يحضر المعلمون دورات يُقدمَها المعهد الوطني للتعليم، وتكون هذه الدورات على أساس ممنهج، ومدروس؛ لتلبية احتياجاتهم، ولا تتوقف عملية التنمية المهنية بانقضاء الثلاث سنوات؛ بل يُلزم المعلمون باجتياز ساعات معينة من الدورات - حسب حاجتهم - وفق ما تقتضيه قوانين وزارة التربية؛ وهذا يؤكد أهمية التدريب المهني في أثناء الخدمة؛ كامتداد لما تم تعلمه في كليات الإعداد؛ فالمعلمون في أثناء ممارستهم المهنة يكتشفون مواطن القوة، والضعف في شخصيتهم، وما يحتاجونه من دورات، وما يعوزهم من تدريب يساعدهم في صقل مهاراتهم؛ ليكونوا معلمين مميزين؛ لذا من الضروري أن تكون الدورات مناسبة حاجات المعلمين المتجددة، ومواكبة للتطور التكنولوجي.

حيث أوضحت دراسة المفرج والمطيري وحمادة (2006) ما تفتقر إليه

برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم في دولة الكويت؛ حيث تتصف بالنمطية؛ من خلال تقديمها محتوى معرفيًّا مُوحَّدًا، وافتقارها إلى إطار نظري رصين، وعدم التوازن بين الجوانب النظرية، والأدائية، أو العملية التطبيقية؛ حيث يطغى الجانب النظري على الجانب التطبيقي.

إن مهنة التعليم تحتاج إعدادًا، وتدريبًا ميدانيًّا خاصًّا؛ وإن كان من الملاحظ - في دولة الكويت - عدم الترابط بين إعداد المعلم، وتدريبه قبل الخدمة الذي تتولاه كليات الإعداد، وبين إعداد المعلم، وتدريبه في أثناء الخدمة من قبل وزارة التربية؛ حيث يظهر عدم التنسيق بينهما؛ ويتجلى ذلك - في وضوح - من خلال عدم التكامل بين البرامج، والدورات التدريبية.

كما ينبغي ألاَّ نغفل أهمية المعلمين ذوي الخبرة، وكيفية الإفادة منهم في تدريب المعلمين الجدد؛ حيث أكَّدت دراسة (2013) Lee, Hong, Tay & On-Lee أن تقبُّل المعلمين التنمية المهنية يزداد؛ من خلال التعلم التعاوني، ويكونون أكثر نشاطًا عندما يسهمون في إثراء بعضهم؛ من خلال المناقشة، والتغذية الراجعة مع أقرانهم المعلمين داخل المدرسة.

مُقترحات ختاميَّة

1- ضرورة التفكير في إضافة المسار المهني؛ كمسار أساس في نظام التعليم بالمرحلة الثانوية.

2- العمل على احتواء مسارات المرحلة الثانوية جميع المواد الدراسية؛ لإعداد الطلاب إعدادًا شاملاً، مع مراعاة تفرد كل مسار بإضافة المواد الدراسية الخاصة به.

3- تبني نظام الوحدات الدراسية في المرحلة الثانوية؛ لما يتيحه من مرونة، يتمكن - من خلالها - الطلاب من اختيار المواد المناسبة إياهم.

4- تضمين المنهج الدراسي في المرحلة الثانوية مواد دراسية، يُمارس الطلاب - من خلالها - المشاركة المجتمعية؛ لزيادة إسهاماتهم في المجتمع؛ من خلال خبرات ميدانية حقيقية.

5- إجراء عملية اختيار الطلاب، وانتقائهم للالتحاق بكليات إعداد المعلم وفق معايير، وأسس علمية، وألاَّ تعتمد كُلياً - كما هو حاصل - على مجموع الدرجات التي حصل عليها في اختبار نهاية المرحلة الثانوية؛ وإنما يتعين أن تتعدى ذلك إلى وضع مقاييس علمية مُقنَّنة؛ للكشف عن الاتجاهات نحو مهنة التعليم، فضلاً عن الجوانب المتعددة في شخصية الطلاب، وقدراتهم، واستعداداتهم المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمهنة التعليم. وينبغي - كذلك - عدم التهاون في تطبيق شروط القبول، ولا التحايل عليها؛ لأن ذلك يُمثل - في يُسر شديد - تهاونًا في مستقبل الوطن، وأجياله المتعاقبة.

6- ضرورة إدخال التدريب المهني مبكرًا (التربية العملية)، وبشكل متدرج في أثناء الدراسة الجامعية؛ للسماح للطالب بالتمكن من مهنته، مع تبني فلسفة جديدة، تنهض عليها التربية العملية: تنظيمًا، وممارسة.

7- الحرص على متابعة المعلمين المبتدئين بشكل مكثف، وتعرف ما يصادفهم من عقبات؛ لتقديم الدعم الفني، والمهني اللازم لهم.

8- العناية بالمعلمين ذوي الشهادات العليا، والإفادة منهم في عمل الدراسات، والبحوث المرتبطة بالتعليم.

9- تعرف الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة بطريقة علمية، وأن تُبنى البرامج التدريبية للتنمية المهنية وفق تلك الاحتياجات "الحقيقية"، وأن يوكل أمر تنفيذها إلى أهل "التخصص"، وضرورة أن تخضع للتقييم العلمي من قِبَل القائمين عليها، والمستفيدين منها؛ ومن ثم المراجعة، والتحسين المَستمرَّيْن.

10- ضرورة البدء في إنشاء "الأكاديمية المهنية للمعلمين"، على أن تكون كياناً إدارياً، ومهنياً متكاملاً، وتتبع وزير التربية، وتُعنى بضمان جودة منظومة التنمية المهنية وتطويرها، لتمهين وتمكين المعلمين من تطبيق استراتيجيات وآليات تعليمية متطورة فى ضوء نتائج البحوث الحديثة، وإعداد كوادر مؤهلة، من خلال شراكة فاعلة مع مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت، لتحقيق التميز المنشود في مخرجات العملية التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الحبابي، زينب والرشيدي، نوف (2016). التكامل بين المرحلة الثانوية، والجامعة، في غازي الرشيدي. دراسات وقضايا في التعليم الثانوي: دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة. مكتبة الفلاح. الكويت.
- الدخيل، عزام بن محمد (2015). تعْلومُهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. ط4. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحمادة، محمد (2006). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. وزارة التربية. دولة الكويت.
- برهوم، أحمد (2009). دور المعلم في تعزيز القيم الإيمانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديريتي خانيونس وغرب غزة من وجهة نظر الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حورية، ترزورلت و الوناس، مزياني (2011). التربية المهنية كاستراتيجية للتقليل من المعاناة في العمل. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 3(3): (536-552) جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، ومبيضين، عقلة (1999). منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. عَمان: دار وائل للنشر.
- علي، سكينة، والعتيبي، خلف، والعبدالله، صالح، والمنصور، عبدالله، والصغير، لميعة، وتوفيقي، سامية، والبناي، كواكب (2013). تعديلات على الوثيقة الأساسية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت نوفمبر 2013. دولة الكويت.
- مراد، صلاح، وهادي، فوزية (2013). طرائق البحث العلمي: تصميماتها وإجراءاتها. ط2. القاهرة: دار الكتب الحديثة.

ثانياً: المراجع غير العربية

- Abazaoglu, I. & Aztekin, S. (2016). The Role Of Teacher Morale And Motivation On Student's Science And Math Achievement: Findings From Singapore, Japan, Finland And Turkey. Universal Journal Of Educational Research; 4(11) pp: 2606-2617.
- Chakroun, B. (2008). What can we learn from policy learning, in: Yearbook 2008. Policy Learning in Action .Turin, European Training Foundation, pp.11-18.
- Darling-Hammond, L. (2013). Developing And Sustaining A High-Quality Teaching Force. Stanford University, Asia Society.
- EP-Nuffic (2016). Education System Singapore: The Singaporean Education System Described And Compared With The Dutch System. Holland.

- European Commission (EURYDICE) (2017). Teaching and Learning in General Upper Secondary Education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teaching_and_Learning_in_General_Upper_Secondary_Education
- Finnish National Board Of Education (2010 a). Education In Finland: Finnish Education In A Nutshell. Finland.
- Finnish National Board Of Education (2003). National Core Curriculum For General Upper Secondary School. Finland.
- Finnish National Board Of Education (2010 b). Vocational Education And Training In Finland. Finland: Ministry Of Education & Culture.
- Harju, V. & Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teacher's Needs Of Support For Professional Competences In Four European Countries Finland, The United Kingdom, Portugal, And Belgium. CEPS Journal; 6(3) pp: 77-100.
- Isaacs, T. , Creese, B. , & Gonzalez, A. (n.d). Aligned Instructional Systems: Singapore. Institute Of Education University Of London (IOE). London.
- Kam, H. & Gopinathan, S. (1999). Recent Developments In Education In Singapore. Published By Swets & Zeitlinger. 10(1) pp: 99-117.
- Lee, D. , Hong, H. , Tay, W. , & On-Lee, W. (2013). Professional Learning Communities In Singapore Schools. Journal Of Co-Operative Studies, 46: 2 . pp: 53-56.
- Lessani, A. , Md Yunus, A. , Tarmiz, R. , & Mahmud, R. (2014). Why Singaporean 8th Grade Students Gain Highest Mathematics Ranking In TIMSS (1999-2011). Published By Canadian Center Of Science And Education. 7(11).
- Levin, B. (2000, April). Conceptualizing The Process Of Education Reform From An International Perspective. Paper Presented To The American Educational Research Association, New Orleans.
- Machin, S. and McNally, S. (2008). Aims for primary Education: changing National context. The primary review.
- Ministry Of Education [MOE] (2006). Design & Technology Syllabus: Lower Secondary Special/Express/Normal (Academic). Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
- Ministry Of Education [MOE] (2008). Education In Singapore. Singapore.
- Ministry Of Education [MOE] (2015 a). Education Statistics Digest 2015. Singapore.
- Ministry Of Education [MOE] (2015 b). Express Course Curriculum. Singapore. Retrieved from https://www.moe.gov.sg/education/secondary/express-course-curriculum
- Ministry Of Education [MOE] (2014). Food and Consumer Education Syllabus: Lower Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
- Ministry Of Education [MOE] (2016a). Geography Syllabus: Lower Secondary Express Course , Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
- Ministry Of Education [MOE] (2016 b). History Syllabus: Lower Secondary Express Course, Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

- Ministry Of Education [MOE] (2013). Literature In English Teaching Syllabus 2013: Lower And Upper Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
- Ministry Of Education [MOE] (2016 c). Music Teaching & Learning Syllabus: Primary & Lower Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
- Ministry Of Education [MOE] (2016 d). Normal Course Curriculum. Singapore. Retrieved from https://www.moe.gov.sg/education/secondary/normal-course-curriculum
- Ministry Of Education [MOE] (2016 e). Secondary School Education. Singapore.
- Ministry Of Education [MOE] (2016 f). Social Studies Syllabus: Upper Secondary Express Course Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
- Ministry Of Education [MOE] (2012). The Case Of Singapore: Rethinking Curriculum For The 21st Century. Singapore.
- National Institute Of Education [NIE] (2009). Teacher Education Model For The 21st Century. Singapore: Nanyang Technological University.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (n.d). Teacher Education Curriculum Of Secondary School Teachers. Helsinki, Finland: University Of Helsinki.
- OECD (2016). PISA 2015 Results In Focus. OECD Publishing.
- OECD (2010). Strong Performers And Successful Reformers In Education: Lessons From PISA For The United States . OECD Publishing.
- Placklé, I., Könings, K., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., Merriënboer, J., & Engels, N.(2014). Student's Preferred Characteristics Of Learning Environments In Vocational Secondary Education. International Journal For Research In Vocational Education And Training; 1(2) pp: 107-124.
- Provasnik, S. , Kastberg, D. , Ferraro, D., Lemanski, N. , Roey, S. , & Jenkins, F. (2012). Highlights From TIMSS 2011: Mathematics And Science Achievement Of U.S. Fourth And Eighth-Grade Students In An International Context. U.S. Department Of Education: National Center For Education Statistics.
- Provasnik, S. , Malley, L. , Stephens, M. , Landeros, K. , Perkins, R., & Tang, J. (2016). Highlights From TIMSS And TIMSS Advanced 2015 : Mathematics And Science Achievement Of U.S. Students In Grades 4 And 8 And In Advanced Courses At The End Of High School In An International Context: National Center For Education Statistics.
- Raffe, D. (2011) Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems. Centre for Educational Sociology: The University of Edinburgh. CES Briefing, No.57.
- Ruzzi, B. (2005). Finland Education Report. Finland: National Center On Education And The Economy (NCEE).
- Sahlberg, P. (2011). PISA In Finland: An Education Miracle Or An Obstacle To Change? CEPS Journal; 1(3).
- Sahlberg, P. (2007). Secondary Education In OECD Countries Common Challenges, Differing Souutions. Brazil: Sharing Expertise In Training.

- Sahlberg, P. (2010). The Secret To Finland's Success: Educating Teachers. Stanford University, Stanford Center For Opportunity Policy In Education (SCOPE).
- Smith, B. , Hurth, J. , Pletcher, L. , Shaw, E. , Whaley, K. , Peters, M. , & Dunlap, G. (2014). A Guide To The Implementation Process: Stages, Steps And Activities. The Early Childhood Technical Assistance Center (ECTA). North Carolina University.
- Tan, C. (2008). Globalisation, The Singapore State And Educational Reforms: Towards Performativity. Education, Knowledge And Economy. 2(2), pp: 111-120.
- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The Education System In Singapore. In Juszczyk, S. (ed.), Asian Education Systems pp: 129-148 . Toruñ: Adam Marszalek Publishing House.
- Wong, A., Chong, S., Choy, D., Wong, I., & Goh, K. (2008). A Comparison Of Perceptions Of Knowledge And Skills Held By Primary And Secondary Teachers: From The Entry To Exit Of Their Preservice Programme. Australian Journal Of Teacher Education; 33(3) pp: 76-93.

الفصل الثالث

دراسة مقارنة لمعدلات نجاح الطلاب في المرحلة الثانوية نظام الفصلين والنظام الموحد بدولة الكويت

- المبحث الأول: الإطار العام للدراسة
- المبحث الثاني : الإطار النظري
- المبحث الثالث: اجراءات الدراسة التحليلية المقارنة
- المراجـع

د. فرح المطوع - د. غازي الرشيدي

الفصل الثالث

دراسة مقارنة لمعدلات نجاح الطلاب في المرحلة الثانوية نظام الفصلين والنظام الموحد بدولة الكويت

المبحث الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة

يعد التعليم الثانوي مرحلة مهمة من حياة الطالب الدراسية؛ حيث أنها المرحلة التي تعده اعدادا شاملا ومتكاملا في الجوانب العقلية والمعرفية والوجدانية والنفسية والاجتماعية، وتكسبه الخبرات والمهارات التي تنمي شخصيته، وتدربه تدريجيا لأن يكون مواطنا صالحا ومسئولا، وعنصرا منتجا في المجتمع.

كما أن المرحلة الثانوية تعتبر مرحلة حرجة وحاسمة من حياة الطالب، فهي تؤهله لبلوغ واستكمال التعليم العالي وللانخراط في سوق العمل، وبذلك تمكنه من تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية، والمشاركة الايجابية في مجتمعه. هذا ويتحدد قبول الطالب في الجامعات، والمعاهد التطبيقية بناء على تحصيله الدراسي في هذه المرحلة، وبالتالي تؤثر المرحلة الثانوية على مستقبل الطالب الوظيفي والاجتماعي.

وفي ظل التطور والتغير السريع الذي يشهده العالم اليوم في المعرفة، والاختراعات، والعلوم، والتكنولوجيا، ووسائل الاتصال والتواصل، حرصت وزارة التربية في دولة الكويت

على تطوير نظام التعليم وخاصة التعليم الثانوي؛ لمواكبة مستجدات العصر، وللنهوض بالنظام التعليمي، حيث يقاس تقدم المجتمعات من خلال جودة أنظمتها، وخططتها، ومخرجاتها التعليمية، والاستفادة من مواردها البشرية في التنمية الاقتصادية والمجتمعية؛ فظهرت على النظام الثانوي - في الفترة الأخيرة - بعض التطورات؛ فقد أُلغي نظام المقررات، ونظام الفصلين، واعتُمد النظام الثانوي الموحد الذي بدأ تطبيقه في العام الدراسي 2006-2007؛ كمحاولة لرفع المستوى التحصيلي للطالب، ولتحسين مستوى الأداء والمخرجات، ولتحقيق الجودة في التعليم الثانوي والتعليم بشكل عام.

لذا فإن التعرف على نتائج هذا النظام المستحدث، ومخرجاته، ومقارنته مع نتائج نظام الفصلين؛ يمكن أن يكشف عن طبيعة التغيير التربوي الذي حصل خلال عملية الانتقال إلى هذا النظام.

الدراسات السابقة

دراسة "طه، والقطري" (1987) هدفت إلى شرح نظام الفصلين الدراسيين الثانوي، وتقييمه في دولة الكويت، وقد أظهرت الدراسة - إجمالا- وجود إيجابيات لنظام الفصلين، انعكست على الطالب، والمعلم، والبيئتين: المدرسية، والمنزلية.

وتمثلت أبرز إيجابيات تطبيق هذا النظام في: تخفيف الأعباء الدراسية بالنسبة للطالب، وتقليل رهبة الامتحانات النهائية، ومساعدته في الانتظام في الدراسة، وتوثيق علاقته بالمعلم، وتعويده الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة، فضلاً عن استخدام أساليب التقويم المستمر؛ ولكن أظهرت الدراسة - أيضا - أن من أبرز السلبيات لهذا النظام كثرة الأعباء التدريسية والتربوية على المعلمين.

دراسة "شريف" (1988) التي قارنت بين مستويات النجاح لطلاب نظام المقررات، وطلاب النظام التقليدي العام الثانوي في دولة الكويت، كما قارنت بين مستويات النجاح في المرحلة الجامعية بين خريجي كلا النظامين، وتوصلت الدراسة - فيما يتعلق بالنجاح في الثانوية العامة - إلى النتائج التالية:

1. كان مستوى تحصيل طلاب نظام المقررات أفضل من تحصيل طلاب النظام التقليدي.

2. كان مستوى تحصيل الطالبات أفضل من الذكور.

3. كان مستوى تحصيل الطلاب في التخصص العلمي أفضل من طلاب التخصص الأدبي.

وبالنسبة للتحصيل في الجامعة: لم تظهر هناك فروق بين الطلاب من كلا النظامين، ولا بين طلاب القسمين: العلمي، والأدبي؛ إلا أن تحصيل الطالبات في الدراسة الجامعية ظل أفضل من تحصيل الذكور في كلا النظامين.

دراسة "عبد المعطي" (1988) التي هدفت إلى توضيح ماهية نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي، وما يمكن أن يسهم به في مواجهة سلبيات النظام التقليدي للتعليم الثانوي، كما تناولت الدراسة التجربة الميدانية في الكويت في تطبيق نظام المقررات، وتوصيات مقترحة عند التخطيط لتطبيق نظام المقررات.

وأظهرت الدراسة أن من مميزات نظام المقررات:

1. اعادة طابع الشمول للمدرسة الثانوية.

2. توسيع دائرة الاختيار أمام الطالب؛ لتنوع برامجه.

3. استبدال التلقين، والسلبية بالتعلم الذاتي، والإيجابية.

4. فتح المدرسة على سوق العمل.

5. زيادة فرص النجاح؛ لمرونة النظام.

6. اعادة الثقة والتقدير للمعلم واعطائه مسئولية إدارة عملية التعلم.

7. انتقال التقويم من حكم يصدر على الطالب إلى أداة لمعاونته والارتفاع بمستوى العملية التربوية.

8. اضفاء روح الأسرة في المدرسة؛ من خلال خدمات الإرشاد، والتوجيه.

ومن أبرز السلبيات التي واجهت تطبيق نظام المقررات في الكويت؛ كما جاء في دراسة "عبد المعطي":

1. زيادة التكلفة.
2. الحاجة إلى كوادر بشرية مدربة على تنفيذ النظام.
3. عدم توافر خطة شاملة، ومستمرة للتدريب لضمان التجديد، والتوعية بالنظام، ومشكلاته.
4. نقص بعض الإمكانات، أو سوء إدارتها.
5. الحاجة إلى حوافز تشجع العاملين على الإقبال على العمل في هذا النظام.
6. الجهد، والعبء الإداري الذي يتطلبه النظام.
7. الحاجة إلى التوعية بالنظام، وأهدافه بالنسبة للطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين الجدد.
8. مدى كفاية الإعداد الفني، والمهني لطلاب التشعيبات الصناعية، والتجارية.

دراسة "الرشيدي" (1990) التي هدفت إلى المقارنة بين التحصيل الدراسي لطلاب نظامي: الفصلين، والمقررات، ومستويات تحصيلهم عندما كانوا في الصف الرابع المتوسط. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: هبوط مستوى تحصيل إجمالي العينة من طلاب نظام الفصلين عن مستوى تحصيلهم في الصف الرابع المتوسط؛ بما يعادل 4٪، وزيادة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب نظام المقررات تصل إلى 10٪ عن مستوى تحصيلهم في الصف الرابع المتوسط. كما حقق طلاب نظام المقررات مستوى تحصيل أعلى من طلاب نظام الفصلين؛ بما يعادل 8٪، وحقق طلاب نظام المقررات ارتفاعا ذا دلالة إحصائية في مستويات تحصيلهم في شهادة إتمام الدراسة الثانوية عن مستويات تحصيلهم في الصف الرابع المتوسط، كما حققوا مستويات تحصيل أعلى من مستويات تحصيل طلاب نظام الفصلين في التشعيبات العلمية، والأدبية، والذكور، والإناث.

دراسة "حمادة" (1991) التي استطلعت آراء المربين العاملين في نظام المقررات في دولة الكويت في محافظتي: العاصمة، وحولي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة - ومن وجهة نظر غالبية أفراد العينة - أن

نظام المقررات قد تميز بأنه: حقق إنجازات تربوية مهمة بالنسبة للطالب، وللمعلم. كما وثق نظام المقررات صلة التعليم بالمجتمع، واتبع أساليب تدريس متنوعة، كما توافرت فيه الإمكانات اللازمة؛ من مكتبات، ومختبرات.

دراسة "أبو علام، والهاشل" (1992) التي هدفت إلى مقارنة التحصيل الأكاديمي بين طلاب جامعة الكويت من خريجي ثانوية المقررات، وخريجي نظام الفصلين؛ ومن أبرز النتائج:

1. أن نسبة الملتحقين ببعض الكليات تتطلب نسبة أعلى في الثانوية العامة (كالطب، والهندسة، والتجارة)؛ بشكل دال إحصائيا لدى خريجي نظام المقررات منها لدى خريجي نظام الفصلين؛ أي: أن نسبة الحاصلين على معدلات عالية من خريجي ثانوية المقررات تزيد عن نسبة الحاصلين على معدلات عالية من نظام الفصلين.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب من خريجي المقررات، وطلاب نظام الفصلين.

3. بشكل عام تزيد نسبة الحاصلين على معدل تراكمي جامعي يقل عن 3 نقاط بين خريجي ثانوية المقررات؛ عن نسبة طلاب نظام الفصلين.

دراسة "الغامدي" (1996) التي ركزت على التعرف على مدى فاعلية نظام التعليم الثانوي المطور، وقدرته على تحقيق أهدافه بالمملكة العربية السعودية؛ باستفتاء 285 مديرا، وموجها، ومعلما. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن النظام الثانوي المطور يحقق- في العموم - الأهداف التي وجد من أجلها؛ كتنمية القدرات الذهنية، والمعرفية للطالب، وإعداد الطالب للحياة المستقبلية، وتنمية الروح الإسلامية، والوطنية للطالب. إلا أن الدراسة وجدت أن المجتمع السعودي لا يتقبل هذا النظام بوضعه الحالي؛ بسبب القصور في الإمكانات المادية، والبشرية، والأخطاء في عملية التطبيق.

دراسة "البالول" (1997) هدفت إلى تعرف أسباب ظاهرة رسوب الطالبات في المرحلة الثانوية في نظام المقررات في دولة الكويت، وقد شملت عينة الدراسة: الطالبات، والمعلمات، وأولياء الأمور. وقد تبين من النتائج أن هناك

تباينا في آراء أفراد العينة؛ حيث ألقت الطالبات باللائمة على المعلمات؛ من حيث ضعف طريقة الشرح، وإهمالها الطالبات الضعيفات، وعدم إثارة التنافس ولا الحماس بين الطالبات، وكره بعض الطالبات المقررات الدراسية. في حين رأت المعلمات أن الملامة تقع على إهمال الطالبات في الدروس، وحل الواجبات، والتفكك الأسري لدى أسرة الطالبة، فضلاً عن زيادة العبء الملقى على عاتقها.

دراسة " مسعود" (2009) التي هدفت إلى تعرف نظام المقررات، وأهدافه، وشروطه، ومدى إمكانية تطبيق هذا النظام في مصر، والحلول المقترحة للتصدي لمعوقات إدخال نظام المقررات في التعليم الثانوي. ومن خلال النتائج اتضح أن جميع فئات العينة (الطلاب- المديرون-الموجهون- المعلمون-أساتذة الجامعة) وافقت- بدرجة كبيرة-على أهمية الأخذ بنظام المقررات؛ بسبب ميزات النظام؛ ومن أهمها: تأكيد حرية التعلم، ومراعاة الفروق الفردية، والميول، والحاجات النفسية للطلاب، وتكوين مهارة اتخاذ القرار، وتحقيق مبدأ الذات، ودافعية التعلم لدى الطلاب. ومن أهم الصعوبات التي تعوق تحقيق نظام المقررات من وجهة نظر أفراد العينة: عدم وجود نظام متكامل للإرشاد، وعدم وجود قاعات دراسية ملائمة، ولا معامل مجهزة، فضلاً عن كثافة الفصول.

دراسة "الشخيبي" (2010) التي ذكرت بعض سلبيات النظام التقليدي الثانوي؛ وهي: الاقتصار على اختبار نهاية العام أو الفصل الدراسي، والتركيز على مواد التخصص فقط؛ مما يؤثر في مستوى الثقافة العامة للطالب، والاعتماد على الحفظ والتلقين؛ مما يضعف من التفاعل بين الطالب والمعلم، وكثرة المواد التي يدرسها الطالب، وتقييد حريته في اختيار المقررات الدراسية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وأخيرا عدم تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة اللاصفية؛ مما يؤدي إلى تكوين بعض العادات السلبية بين الطلاب؛ كالاتكالية، والسلبية، وضعف المسئولية.

وفي المقابل ذكرت الدراسة بعضًا من إيجابيات نظام الساعات المعتمدة، أو المقررات؛ وهي: مساعدة الطالب في اختيار التخصص الذي يتناسب مع سوق العمل، وزيادة التفاعل بين الطلاب وأكبر عدد من الأساتذة، وزيادة المشاركة

الفعلية للطالب، والتعلم الذاتي، وتنوع أساليب التقويم، وأخيرا توسيع آفاق الطالب خارج نطاق التخصص؛ من خلال التخصصات الاختيارية.

الدراسات غير العربية

استعرض Scheerens & creemers (1989) أهم العوامل التي وردت في الدراسات البحثية المتعلقة بكفاءة المدرسة؛ والتي وجد أن لها علاقة بالتحصيل الدراسي للطلاب، وكانت من ضمن هذه العوامل: القيادة التربوية القوية، والتوقعات العالية نحو تحصيل الطلاب الدراسي، والتركيز على المواد الأساسية، والبيئة المدرسية الآمنة، والتقويم المستمر لإنجاز الطلاب، وتقدمهم.

تطرق Ilie & Lietz (2010) في دراستهما إلى نتائج 21 دولة أوروبية من اختبارات TIMMS لعام 2003 إلى أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب؛ كما وردت في الكتابات البحثية، وقسموها إلى ضغوط هيكلية شاملة، تمثلت في العوامل الطبيعية العالمية، كما ذكروا من ضمن العوامل: الجانب الأسري الممثل في الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، والعوامل المدرسية؛ مثل: المدخلات، والعمليات، والنظام المدرسي، والعوامل المجتمعية (pp. 60-64)

كما استعرض Sammons & Bakkum (2011) -مرة أخرى- أهم العوامل التي ظهر؛ من خلال الدراسات أن لها علاقة مباشرة بالتحصيل الدراسي للطلاب، وتمحورت هذه العوامل حول كفاءة القيادة المدرسية والتربوية، وكفاءة طرائق التدريس، والتركيز على التعليم، وإيجاد ثقافة مدرسية إيجابية، وتوافر توقعات عالية ومناسبة نحو إمكانية نجاح جميع الطلاب، ومراقبة التقدم الدراسي، وتطوير مهارات هيئة التدريس على مستوى المدرسة، وإشراك الوالدين بطرائق إبداعية، ومناسبة.

وحاول Sun, Bradley & Akres (2012) اكتشاف العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج من واقع نتائج اختبارات PISA. ووجدت الدراسة أن التباين في التحصيل الدراسي في مادة العلوم بين المدارس يمكن أن يرجع إلى الاختلاف في حجم الطلاب وعددهم في المدرسة؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن حجم المدرسة

يمثل عاملاً مسانداً، وسهلاً للتحصيل، والأداء الأكاديمي في مادة العلوم؛ لصالح المدارس كبيرة الحجم، فضلاً عن تركيبة المدرسة من ناحية مستويات أولياء أمور الطلاب الاقتصادية، والاجتماعية.

ووجد Kyei & Nemaorani (2014) في دراستهما عن العوامل التي يمكن أن تؤثر في أداء طلاب الصف العاشر في المرحلة الثانوية في جنوب أفريقيا – أن عوامل؛ مثل: الخلفية الاقتصادية، والاجتماعية للأسرة، وعدد الطلاب في الصف، ومستوى الكفاءة في مادة اللغة الإنجليزية؛ يمكن أن تؤثر في أداء طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب.

التعليق على الدراسات

يلاحظ من استعراض ما سبق من دراسات أنها عرضت ايجابيات وسلبيات كلا من نظامي المقررات و الفصلين من وجهة نظر الطلاب والمعلمون والمديرون والموجهون، بالإضافة إلى عرض سلبيات النظام التقليدي الثانوي. كما قارنت بين مستويات النجاح بين طلاب وخريجي نظام المقررات وطلاب النظام التقليدي الثانوي، حيث أظهر طلاب نظام المقررات مستوى تحصيليا أفضل من نظرائهم من طلاب النظام التقليدي.

تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات بمجموعة من الخصائص:

1. أنها الدراسة الأولى التي تقوم بتحليل معدلات نجاح الطلاب في الصف الثاني عشر في المرحلة الثانوية، بينما الدراسات السابقة، فبعضها تناول مستويات التحصيل للطلاب قبل دخولهم للمرحلة الثانوية كدراسة الرشيدي (1990)، وآخرين استعرضوا نتائج مخرجات طلاب الثانوية العامة وتحصيلهم العلمي في المرحلة الجامعية كدراسة شريف (1988).

2. تتشابه هذه الدراسة في جزء منها مع ما جاء في دراسة شريف (1988) والخاصة بالتحديد في المقارنة بين مستوى النجاح لطلاب الثانوية العامة في نظامي المقررات والفصلين.

3. تمتاز هذه الدراسة بأنها الوحيدة التي تناولت بالتحليل معدلات النجاح لطلاب التعليم الثانوي الموحد.

4. تميزت هذه الدراسة باستخدامها لأداة تحليل الوثائق في اجابتها على أسئلة الدراسة، والتي تطلبت رجوعا إلى الوثائق الخاصة بمعدلات النجاح خلال السنوات العشرين الماضية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

لم تتعرض مرحلة تعليمية في النظام التربوي الكويتي إلى كم كبير من التغييرات؛ كما حدث مع المرحلة الثانوية؛ حيث بدأ هذا النظام الثانوي باتباع أسلوب نظام السنة الدراسية من مطلع الستينيات؛ حيث تركزت الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب جميعها في اختبارات السنة النهائية من الصف الثاني عشر، ثم تحول النظام الثانوي إلى نظام الفصلين؛ في العام الدراسي 1986/ 1987؛ وهو نظام مطور من أسلوب السنة الدراسية، وفيه تتركز مجمل الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب المرحلة الثانوية في السنة الأخيرة كذلك، إلا أنه تم استقطاع 25٪ من الدرجة؛ لتشمل أعمال السنة، والاختبارات التي تعمل فيها، في حين يتركز 75٪ من الدرجة في اختبارات آخر العام في الصف الثاني عشر. كما جرى تطبيق نظام المقررات في العام الدراسي 1978/ 1979؛ وفيه يتمتع الطالب بحرية في اختيار وقت ونوع المقرر الذي يرغب بدراسته.

وفي بداية الألفية الثالثة قررت وزارة التربية الاستغناء عن كلا النظامين، واستبدال نظام يجمع محاسن كلا النظامين بهما - حسب رأي الوزارة- أسموه بالنظام الثانوي الموحد؛ حيث يأخذ من نظام الفصلين ميزات الفصل الثابت، ويأخذ من نظام المقررات ميزة المعدل التراكمي، والاختيار الحر، وجرى تطبيق هذا النظام في العام الدراسي 2006/ 2007 (الرشيدي، 2012: 295-297).

وقد كان من مسببات الانتقال إلى هذا النظام- حسب وجهة نظر وزارة التربية في الكويت - الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب، والتطلع إلى نظام ثانوي يتلافى عيوب نظام الفصلين الممثل في ضعف نسب النجاح، وتلافي سلبيات نظام المقررات الذي يرونه يمتاز بالسهولة، والضعف؛ مقارنة بنظام الفصلين.

وتأتي هذه الدراسة؛ لتسلط الضوء على واقع مخرجات نظامي: الفصلين، والموحد؛ من خلال إحصائيات مركز المعلومات في وزارة التربية في الصف الثاني عشر؛ لكي تتعرف - عن قرب - حجم التغيير الحاصل في المستوى التحصيلي للطلاب في كلا النظامين، ومدى التغيير الحاصل بناء على التغيير في شكل النظام التربوي، ونوعه.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع التعليم في المرحلة الثانوية بدولة الكويت خلال الفترة من 1994/ 1995 إلى 2013/ 2014؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الاول: ما معدل النجاح للطلاب اجمالا في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين الدراسيين ما بين الأعوام: 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؟

السؤال الثاني: ما معدل النجاح للطلاب اجمالا في الدورين: الأول، والثاني في الصف الثاني عشر في نظام الثانوي الموحد ما بين الأعوام من 2008/ 2009 إلى 2013/ 2014 ؟

السؤال الثالث: ما معدل النجاح للطلاب اجمالا في الدورين: الأول، والثاني في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين الدراسيين فيما بين الأعوام من 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي؟

السؤال الرابع: ما معدل النجاح للطلاب اجمالا في الصف الثاني عشر في نظام الثانوي الموحد؛ وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي؟

السؤال الخامس: ما نسبة معدلات نجاح الطلاب، وتوزيعها في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين الدراسيين فيما بين الأعوام من 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

1. المقارنة بين واقع مخرجات نظامي التعليم الثانوي والموحد في دولة الكويت.
2. التعرف على نتائج الطلاب في الصف الثاني عشر في نظامي الفصلين والموحد لبيان أيهما أفضل للطلاب.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة في رصدها واقع التعليم الثانوي في دولة الكويت؛ من حيث تحليل نوعية المخرجات في النظام الثانوي الموحد المطبق حاليًا، ونظام الفصلين الذي كان مطبقًا بالسابق؛ كمحاولة للكشف عن مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، والطالبات الذين يتخرجون في المرحلة الثانوية، وكفاءتهم للالتحاق بالمرحلة الجامعية؛ للارتقاء بالتعليم في الكويت، ورفع مستوى الجودة؛ ولذلك تتلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. تمثل محاولة مهمة لسبر أغوار كلا النظامين: الفصلين، والموحد؛ من خلال تحليل محتوى نتائج الطلاب في الصف الثاني عشر.
2. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة التي تتناولها؛ حيث يتحدد مصير الطالب الأكاديمي، والمهني بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية.
3. يشكل الاعتماد على تحليل المحتوى، والوثائق إضافة مهمة، يمكن أن تزيد من الوعي، والإدراك لدى الباحثين لمدى ما تمثله هذه الأداة من أهمية، وما يمكن أن تؤديه من دور.

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة من خلال استخدام أداة تحليل المحتوى Quantitative Content Analysis (QCA)، لتحليل المعلومات كميا بهدف الوصف والتنبؤ.

والمنهج الوصفي المقارن هو الأنسب لغرض هذه الدراسة، والأقرب

لتحقيق أهدافها، والإجابة عن أسئلتها، حيث يعرفه عبيدات (1999) بأنه "منهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار العناصر أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى " (ص. 427).

وجرى جمع نتائج طلاب الصف الثاني عشر في نظامي: الفصلين، والموحد؛ عن طريق استخراجها من مركز المعلومات الخاص بوزارة التربية، وجرى التعامل مع هذه النتائج، وتحليلها؛ من خلال أسلوب تحليل المحتوى Content analysis.

وتحليل المحتوى، أو الوثائق أسلوب حظى بعناية متزايدة في الدراسات الاجتماعية، وهي أداة علمية تمتاز بالقوة والفاعلية، وسهولة الاستخدام في كثير من التطبيقات الخاصة بالعلوم الإنسانية (Mehl، 2006).

وقد عرف Rockwell (2003) أداة تحليل المحتوى الكمية بأنها: أداة تنتج محتوى، ووثائق جديدة، تنشأ من الاستفسارات، والاستنتاجات.....؛ حيث تأتي الوثائق الجديدة من تحليل -دقيق- للوثائق الأصلية، وإعادة تركيبها.

ويزخر مركز المعلومات بوزارة التربية بدولة الكويت بكم هائل من الإحصائيات، والمعلومات المتعلقة بمجمل العملية التعليمية في النظام التربوي؛ وبالأخص تلك المتعلقة بنتائج اختبارات الطلاب في مختلف المراحل.

وأسلوب تحليل محتوى هذه الوثائق من شأنه أن يعطي وصفًا واضحًا لمخرجات الواقع التعليمي، ومساراته؛ من خلال المعطيات التي تقدمها هذه الوثائق ذات الأهمية الكبيرة. وهذا الأسلوب من شأنه - أيضًا - أن يحول هذا الكم الهائل، والمتراكم خلال الأعوام من الإحصائيات إلى مادة علمية يمكن لمتخذ القرار- على مختلف المستويات - الاستفادة منها.

إن وجود هذه الوثائق - كمادة خام حبيسة الأدراج، أو أجهزة الكمبيوتر- يعد خسارة كبيرة إذا لم يرافقها جهد بحثي علمي يهدف إلى تحليلها، وتفسيرها، وإعادة إنتاجها بأسلوب، وشكل جديد يمكن الاستفادة منه، ويمكن فهمه، والتعامل معه بسهولة.

ويوفر أسلوب تحليل المحتوى طريقة نظامية لتحليل المعلومات، ويوجد هدفان لمثل هذا التحليل، الوصف أو التنبؤ (Rourke & Anderson، 2004؛ Rose , Spinks & Canhoto، 2015 : 266)؛ لذا استخدمت هذه الأداة في هذه الدراسة من قبل الباحثين؛ لغرض الوصف؛ كما سبق الإشارة.

ولم يكن الحصول على الوثائق الخاصة بنتائج اختبارات الطلاب في الصف الثاني عشر في نظامي: الفصلين، والموحد بالأمر اليسير؛ حيث تطلب ذلك كثيراً من الجهد، تمثل في مقابلة وزير التربية، ووكيل الوزارة، والمدير المختص بنظم المعلومات، ومحاولة توضيح الغرض من هذه الدراسة، وما ترمي إليه. وكان الباحثان يحصلان على المعلومات المطلوبة على مراحل، وبطريقة مجزأة استغرقت منهما كثيرا؛ لمحاولة ربط بعضها ببعض.

ولمحاولة تجاوز التحديات التي ظهرت أمام الباحثين في أثناء عملية جمع الوثائق، جرى تعديل الهدف الأساسي من الدراسة؛ بحيث يقتصر على تحليل نتائج اختبارات طلاب الصف الثاني عشر في نظامي الفصلين، والموحد خلال السنوات الماضية؛ بدلاً من توسيع الدائرة؛ لكي يشمل- كذلك- نتائج الطلاب في نظام المقررات؛ بسبب تعذر الحصول على نتائج طلاب المقررات؛ لذا جرى الاكتفاء بنتائج طلاب نظامي الفصلين، والموحد، وهذه العقبات التي قد تتعرض سبيل من يرغب في اعتماد طريقة تحليل المحتوى؛ وإن كانت تمثل صعوبة، وتحدياً لمن يرغب في التعامل مع هذه الأداة؛ إلا أنه يمثل- أيضًا- أهم ميزاتها؛ وهي أنها طريقة بحثية مرنة، يمكن تطبيقها في كثير من مصادر المعلومات، والوثائق. ويمكن استخدام تحليل المحتوى، والاستفادة منه في الأساليب الكمية، أو النوعية، أو الأسلوب المختلط (Mixed Method Approach White & Marsh)، 2006؛ Rose, et al.، 2015 : 266 .

وهو- هنا - يستخدم في سياق الأسلوب الكمي؛ بحيث تتعامل الدراسة مع معلومات رقمية، تتضمن نسب، وتكرارات نجاح الطلاب على مدى عدة سنوات؛ لذلك ففي الوقت الذي يتعامل فيه تحليل المحتوى، أو الوثائق النوعية مع عدد محدود من الوثائق؛ فالتحليل الكمي للوثائق يتعامل - على النقيض من ذلك - مع عدد كبير، وهائل أحيانًا من العينات، تنطبق على الوثائق الخاصة

بنتائج اختبارات الطلاب في الصف الثاني عشر في نظامي: الفصلين، والموحد؛ والتي جمعت من وزارة التربية الضوابط، والمعايير التي وضعها بعض المختصين بهذا النوع من الطرائق البحثية؛ أمثال: (Scott (1990؛ من حيث أن تكون الوثيقة حقيقية، وموثوقة، وممثلة لمجتمع الدراسة (pp. 19-35).

صدق وثبات أداة تحليل الوثائق

ناقشت الدراسات المعنية بتحليل المحتوى أو تحليل الوثائق؛ مسألة الصدق والثبات في مثل هذا النوع من الطرائق البحثية؛ حيث أكد كل من: & Potter (1999)) Levine - Donnerstein أنه عندما يكون الباحث على وضوح، ودراية بنوع الوثيقة المراد تحليلها، مع تحديد واضح للإطار النظري الذي تقوم عليه الدراسة؛ فإنه يصير في موقف أفضل لاختيار أفضل الخيارات الخاصة بالصدق والثبات؛ فلتحديد صدق أداة تحليل الوثائق أكد Potter & Levine - Donner-stein وجوب اتباع الخطوات التالية: أولاً تطوير آلية واضحة؛ لتفسير المعلومات تقود الباحثين في أثناء عملية تحليل الوثائق، وثانيًا أن تستند هذه الآلية إلى إطار نظري محدد، يوضح ملامح وحدود هذا التشفير، والترميز للمعلومات؛ ويقصد به هنا: وحدة الترميز المستخدمة The Coding Unit؛ وهذا ما اتبعه الباحثان في هذه الدراسة في أثناء عملية التحليل؛ حيث حددا الإطار النظري للدراسة، كما حددا عينة الترميز؛ استنادا إلى أسئلة الدراسة.

وقد اتبع الباحثان مجموعة من الخطوات والمراحل في تحليل الوثائق لتأكيد المصداقية في تناول موضوع الدراسة حيث اتبعا ما ذكره كل من (Berkowitz، 1997: www.nsf.gov؛ Lacey & Luff، 2001: 16-21) من خطوات أساسية في تحليل البيانات وهي كالتالي:

1. جمع البيانات: حيث تم الحصول على المعلومات المطلوبة والخاصة بنتائج طلاب الصف الثاني عشر في نظامي: الفصلين والموحد، من مركز المعلومات التربوية التابع لوزارة التربية، وقد كانت الاحصائيات حقيقية وموثقة وممثلة لمجتمع الدراسة.

2. اعداد البيانات للتحليل: تمت مراجعة البيانات الرقمية والاحصائيات

منذ البداية ومعالجتها، وترميزها وترتيبها في جداول حتى تتضح الموضوعات أو الأنماط المراد دراستها.

3. تحديد الموضوعات المهمة من المواد المرمزة: تمت غربلة البيانات للحد من البيانات الفائضة، والتركيز على البيانات المهمة والخاصة بموضوع ومتغيرات الدراسة.

4. الترميز التحليلي: تم تجميع الأنماط التي تم ملاحظتها من البيانات، ووضع رموز لبعض المحتويات وتحديد معانيها.

5. تكرار العمليات المذكورة أعلاه للحصول على المزيد من الفئات: عن طريق استعراض البيانات التي تم تحديدها، ومن ثم تجميعها وتنظيمها وضغطها، بحيث يسهل عرضها من خلال جداول ورسوم بيانية.

6. الصيغة النهائية والتحقق منها: حيث تم استخلاص الاستنتاجات، وهذا تطلب العودة إلى الوراء وتفسير كل المعاني والمعلومات التي تم التوصل لها، وربطها بأسئلة الدراسة.

حدود الدراسة

ركزت الدراسة - في تناولها عدد الطلاب الناجحين، ونسب نجاحهم في النظام الثانوي في دولة الكويت - على حدود موضوعية، ركزت على تعرف نتائج النجاح لطلاب الصف الثاني عشر في نظامي: الفصلين، والموحد، ولم تتعداه إلى نظام المقررات، ولا إلى معدلات النجاح في الصفوف الأخرى، كما حدد البحث إطاره الزمني في تعرف نتائج نجاح طلاب الصف الثاني عشر في نظام الفصلين في الفترة ما بين العام الدراسي 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006، كما ركز على تعرف معدلات نجاح طلاب الصف الثاني عشر في النظام الموحد في الفترة ما بين: 2008/ 2009 إلى 2013/ 2014.

مصطلحات الدراسة

نظام المقررات:

يشير الى أسلوب متكامل في تنظيم الدراسة على أساس ترجمة المنهج الى مقررات الدراسية، وتقسيم العام الدراسي الى عدد من الفصول الدراسية

(عبدالمعطي، 1998)، وهو يقوم على مبدأ اعطاء الطالب حرية اختيار المقررات التي يرغبها، وتحديد زمانها، والاستاذ الذي يقوم بتدريسها.

نظام الفصلين الدراسيين:

هو نظام يقسم فيه العام الدراسي الى فصلين متساويين، وفي صفوف النقل وهي التي تسبق السنة النهائية من المرحة الثانوية، فإن الطالب ينجح اذا حصل على خمسين بالمئة من النهاية الكبرى في جميع المجالات، وفي الصف الثاني عشر يخصص خمس وسبعون بالمئة من الدرجة النهائية لكل مجال لامتحان نهاية العام الدراسي، بينما يخصص خمس وعشرون بالمئة من الدرجة للأعمال اليومية للفصلين الدراسيين وامتحان نهاية الفصل الدراسي الاول (طه والقطري، 1987؛ الرشيدي، 1990؛ أبو علام والهاشل، 1992).

نظام الثانوي الموحد:

هو نتاج اتحاد نظامي المقررات والفصلين، حيث أخذ هذا النظام من نظام الفصلين تقسيم العام الدراسي الى فصلين، وكل فصل ينقسم الى فترتين دراسيتين، وفي نهاية كل فترة يقدم الطالب اختبارات تحريرية والنتيجة النهائية تحسب من متوسط الفترات الأربعة، ومن أهم ما أخذ من نظام المقررات كان النظام التراكمي للدرجات خلال الاعوام الدراسية، بحيث تحسب نسبة معينة من النتيجة النهائية لكل عام دراسي من الأعوام الثلاثة للمرحلة الثانوية، وتكون نسبة الصف النهائي (الثاني عشر) هي النسبة الاكبر (يونيسكو، 2014: 46).

معدلات النجاح:

ويقصد بها هنا مجموع ما حصله الطالب من درجات خلال العام الدراسي وذلك عن طريق الاختبارات الشفهية والتحريرية واختبارات نهاية الفترة وأعمال الفصل من واجبات وتكاليف وغيرها.

الدراسة المقارنة:

تعرف بالمقارنة والمقايسة بين ظاهرتين أو أكثر لإظهار أوجه التشابه والاختلاف بينها، وذلك للحصول من خلالها على معلومات دقيقة وكافية قابلة للمقارنة والتحليل (قنديلجي والسامرائي، 2009: 205-206).

المبحث الثاني

الإطار النظري

سيتم التطرق إلى كل من أنظمة المقررات والفصلين والموحد، بالإضافة إلى استعراض لأبعاد الجودة المتمثل بالمدخلات والعمليات والمخرجات.

نظام المقررات

بدأ تطبيق هذا النظام عام 1979 بمجموعة من مدارس الثانوية، ولم يعمم بصورة فورية، بل تدرج تطبيقه مع مرور الوقت، إلى أن انتشر بصورة كبيرة، بحيث أن النظام الثانوي في الكويت قد انقسم بين نظام المقررات ونظام الفصلين، ويتميز هذا النظام بالمرونة فالطالب يملك الحق والحرية في اختيار المقررات التي يدرسها وفق ميوله وقدراته، كما تتوزع المقررات الى إجبارية تخصصية، ومقررات اختيارية، كما أن من أهم ميزات هذا النظام هو المعدل التراكمي الذي يبدأ احتسابه من السنة الأولى من المرحلة الثانوية، التعلم الذاتي والايجابية، وتقديم خدمات التوجيه والارشاد للطالب، كما يتوافر في هذا النظام الفصل الصيفي لمن يرغب من الطلاب في استكمال دراسته في الفترة الصيفية.

وقد تمثلت أهم التحديات التي وجهت لهذا النظام في: ارتفاع نسب النجاح وارتفاع معدلات ونسب الطلاب مقارنة بنظام الفصلين، العجز الاداري لنظام المقررات، نقص في المدرسين والكوادر الادارية المدربة، زيادة التكلفة، مشكلة الشعب المغلقة، واهمال الجوانب العملية في المناهج (عبد المعطي، 1988؛ المهنا والعنزي، 2000: www.kna.kw/clt).

نظام الفصلين

يعتبر من أقدم أنظمة التعليم الثانوي في دولة الكويت الذي طبق منذ بداية استقلال البلد وهو يتفرع من نظام السنة الدراسية (الرشيدي، 2012: 295). في هذا النظام يتم احتساب معدل ونسبة الطالب في السنة الأخيرة فقط، لذا فهو نظام يضع الطالب أمام تحدي يتمثل في ضرورة بذله لجهد كبير في السنة النهائية من المرحلة الثانوية اذا أراد الحصول على معدل ونسبة تؤهله لدخول الجامعة أو غيرها من الكليات التطبيقية. سمي بنظام الفصلين لأن النسبة في السنه الأخيرة توزع على فصلين، فالفصل الأول تحتسب له نسبة 25٪، بينما الفصل الثاني تحتسب له النسبة الأكبر وهي 75٪، يتبني هذا النظام نظام الفصل الثابت، حيث يجلس الطالب في الفصل طوال اليوم الدراسي، ويتناوب المعلمون الدخول عليه، كما أن الجدول الدراسي ثابت طوال العام. وقد تمثلت أهم التحديات التي واجهت هذا النظام في انخفاض معدل النجاح حيث لم تزد نسبة خريجي هذا النظام من الطلبة الذكور عن 53٪، منهم 30٪ فقط أنهوا المرحلة الثانوية بدون رسوب (وزارة التربية، 2004: 89). بالإضافة الى تقييد حرية الطالب في اختيار المقررات، عدم مراعاة الفروق الفردية، والاعتماد على التلقين والتركيز على مواد التخصص فقط (الشخيبي، 2010).

النظام الموحد

بدأ تطبيقه في العام 2006 كمبادرة من وزارة التربية لتوحيد النظام الثانوي، حيث جرى تطبيق ميزات نظام الفصلين والمتمثلة بالفصل الثابت والجدول الثابت، بينما استخدم المعدل التراكمي في النظام الموحد كأحد موروثات نظام المقررات، هذا بالإضافة الى إدخال بعض المقررات الاختيارية. تعرض هذا النظام الى انتقادات كبيرة من قبل الأهالي في السنه الأولى من التطبيق بسبب تدني نسب النجاح ثم تغيرت النظرة في السنة التي تليها نظراً لارتفاع معدلات النجاح وذلك بسبب تعديل الوزارة لآلية التقييم والتي أعطت على ضوئه للمدرسة ولمعلم المادة الحق في التصرف بـــ 30٪ من الدرجة الكلية للمادة. خضع هذا النظام ولا يزال الى الكثير من التغيرات في الوثيقة الاساسية التي تحدده ملامحه (الرشيدي، 2012: 299-327).

مدخل النظم Systems Approach

إن الدراسات التي تناولت موضوع كفاءة المدرسة - والتي عنيت بالتعرف على العوامل وراء كفاءة المدارس، وجودتها من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية - متعددة؛ منها على سبيل المثال لا الحصر: (Reynolds et al. ،1993؛ Creemers ،1994: 9-35؛ Briggs & wohlstetter، 2003؛ OECD، 2013: 31-33). وانطلقت هذه الدراسات - في تصميمها- من مدخل النظم Systems Approach الذي يرى أن المخرجات هي حصيلة لتأثير المدخلات، والعمليات، وذلك له علاقة بالنموذج المتعارف عليه باسم IPO model (input - process - output)، المدخلات، العمليات- المخرجات. الدراسة الحالية ستستخدم هذا النموذج إطاراً تعمل - من خلاله - في دراستها، وتحليلها مخرجات أنظمة التعليم الثانوية المتنوعة في دولة الكويت؛ فتركيز هذه الدراسات على محور المخرجات يعد محاولة لتعرف مدى تأثير التغير في أنظمة التعليم- من ناحية المدخلات، والعمليات - في التحصيل الدراسي للطلاب.

إن نموذج Scheerens (2004) يصلح أن يكون إطاراً عامًا تدور عليه هذه الدراسة:



نموذج أبعاد الجودة في العملية التعليمية (Scheerens، 2004: 2)

ومن المفترض أن الهدف من وراء تغيير أنظمة التعليم الثانوي في الكويت، وتحولها من نظامي: المقررات، والفصلين إلى نظام التعليم الثانوي الموحد في المحصلة النهائية؛ هو تحسين جودة المخرجات المعرفية، وغير المعرفية؛ وبالتحديد رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

لذا فهذه الدراسة ستركز على محور، وبعد المخرجات؛ حيث ستحاول تحليل الإحصائيات الصادرة من مركز المعلومات التربوية؛ والمتعلق بنتائج، ونسب النجاح لدى طلاب الصف الثاني عشر في نظامي: الفصلين، والنظام الموحد.

وقد افترضنا أن التغييرات الحاصلة في بنية كل نظام من هذه الأنظمة؛ والتي تدخل ضمن محوري: المدخلات، والعمليات؛ ستؤثر- بالتبعية - في جودة المخرجات؛ أخذاً في الحسبان أن للبيئة التي يطبق فيها هذا النظام Con-text؛ تأثيراً كبيراً في كل بعد، ومحور من هذه المحاور؛ وهذا ما سيتم التطرق إليه لاحقًا عند مناقشة أهم نتائج الدراسة.

المبحث الثالث

اجراءات الدراسة التحليلية المقارنة

اعداد أداة الدراسة

وشملت:

- الحصول على الوثائق والاحصائيات الخاصة بنتائج ونسب النجاح لدى طلاب الصف الثاني عشر في نظامي: الفصلين، والنظام الموحد.

- الحصول على المعلومات المطلوبة (الرقمية) على مراحل من مركز المعلومات التربوية التابع لوزارة التربية، والتأكد من الوثائق بحيث تكون حقيقية وموثقة وممثلة لمجتمع الدراسة.

- صدق وثبات أداة تحليل المحتوى: حيث تم تطوير آلية واضحة لتفسير المعلومات (الوثائق) من خلال وحدة الترميز والجداول المستخدمة في أثناء عملية التحليل.

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب الناجحين في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين ما بين العام الدراسي 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006، كما شمل جميع الطلاب الناجحين في الصف الثاني عشر في النظام الثانوي الموحد ما بين العام الدراسي 2008/ 2009 إلى 2013/ 2014؛ والبالغ عددهم إجمالاً مائتين وواحد وعشرين ألفا، وتسعمائة وستة وسبعين (221976)؛ منهم (65676) في نظام الفصلين، و(156300) في النظام الموحد. وهذه العينة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة حيث شملت العينة جميع طلاب مجتمع الدراسة؛ بمعنى أن العينة هي نفسها مجتمع الدراسة.

والجدول رقم (1) والجدول رقم (2) يوضحـان مجتمع وعينة الدراسة موزعا على الأعوام الدراسية وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

جدول رقم (1): مجتمع وعينة الدراسة موزعا على الأعوام الدراسية وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي في نظام الفصلين

الأعوام الدراسية	عدد الطلاب الناجحين في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين			
	الجنس		التخصص العلمي	
	ذكور	اناث	أدبي	علمي
1995/1994	9121	7969	8445	7737
1996/1995	9902	8077	9148	7768
1997/1996	9168	8301	8929	7214
1998/1997	8824	9390	9162	7416
1999/1998	8436	8959	8883	6843
2000/1999	8139	8806	8919	6592
2001/2000	7320	8885	8342	6768
2002/2001	7359	9453	8469	7318
2003/2002	7284	8868	7919	7233
2004/2003	8220	10366	9214	8307
2005/2004	8855	10289	9912	8215
2006/2005	9456	11218	11507	8182

* تم استبعاد نتائج طلاب المعهد الديني

جدول رقم (2): مجتمع وعينة الدراسة موزعا على الأعوام الدراسية
وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي في النظام الموحد

الأعوام الدراسية	عدد الطلاب الناجحين في الصف الثاني عشر في النظام الموحد			
	الجنس		التخصص العلمي	
	ذكور	اناث	أدبي	علمي
2008/ 2009	8215	10835	9945	9105
2009/ 2010	12878	14247	14976	12149
2010/ 2011	14608	15240	16140	13708
2011/ 2012	15088	15819	15983	14924
2012/ 2013	14710	16332	15830	15212
2013/ 2014	15299	17164	15593	16870

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استُخدمت في عملية تحليل المعلومات التكرارات، والنسب المئوية التي جرى جمعها من قاعدة البيانات الخاصة بمركز المعلومات التابع لوزارة التربية.

عرض النتائج

السؤال الاول: ما معدل النجاح للطلاب اجمالا في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين الدراسيين ما بين الأعوام: 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؟

جدول رقم (3): نسب الناجحين إجمالا في الدورين: الأول، والثاني
لطلاب الصف الثاني عشر في نظام الفصلين

العام الدراسي	الناجحين إجمالا	الناجحين ك ٪	الناجحين غ.ك ٪
1994/ 1995	67٪	63.7٪	73.3٪
1995/ 1996	66.5٪	62.1٪	74٪
1996/ 1997	60.8٪	56.5٪	68.4٪
1997/ 1998	54.1٪	49.5٪	62.4٪
1998/ 1999	57.7٪	54.3٪	63.6٪
1999/ 2000	58.4٪	54.4٪	64.1٪
2000/ 2001	52.9٪	47.2٪	60.2٪
2001/ 2002	59.6٪	58.2٪	61.4٪
2002/ 2003	62.8٪	61.6٪	64.4٪
2003/ 2004	64.4٪	63.8٪	65.3٪
2004/ 2005	68.7٪	70٪	67.1٪
2005/ 2006	68.3٪	68.5٪	68.2٪

تشير النتائج إلى:

1. أن نسب نجاح طلاب الصف الثاني عشر إجمالا في الدورين: الأول، والثاني في نظام الفصلين خلال الأعوام الدراسية ما بين 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ تراوحت ما بين 50٪ إلى 70٪ تقريباً؛ حيث لم تتجاوز نسب النجاح في ستة أعوام دراسية 60٪؛ مما يعني أن ما بين: ثلث الطلاب إلى 40٪ منهم لم يوفق في اجتياز هذه المرحلة.

2. تفوق الطلاب غير الكويتيين على نظرائهم الكويتيين في نسب النجاح في نظام الفصلين، وبفارق كبير خلال فترة التسعينيات، وبداية الألفية الجديدة؛ إلا أن هامش الفارق بينهما بدأ في التناقص في السنوات الخمس التي سبقت إلغاء هذا النظام، ثم تساوت تقريبا نسب النجاح ما بين هاتين الفئتين في السنتين الأخيرتين.

3. نسب الناجحين من الطلاب الكويتيين في هذا النظام كانت متدنية بشكل عام خلال عشر سنوات من العام الدراسي 1994/ 1995 إلى 2003/ 2004؛ حيث وصلت إلى أقل من النصف في بعض الأعوام، وفي أعوام أخرى كانت نسب النجاح في حدود الثلثين؛ إلا أن نسب نجاح الطلاب الكويتيين ارتفعت بشكل ملحوظ في آخر سنتين من عمر هذا النظام.

السؤال الثاني: ما معدل النجاح للطلاب اجمالا في الدورين: الأول، والثاني في الصف الثاني عشر في نظام الثانوي الموحد ما بين الأعوام من 2008/ 2009 إلى 2013/ 2014 ؟

جدول رقم (4): عدد الناجحين، ونسبهم في الدورين: الأول، والثاني في الصف الثاني عشر في نظام الثانوي الموحد من العام الدراسي 2008/2009 إلى 2013/2014

العام الدراسي	الطلبة الكويتيين					الطلبة غير الكويتيين					اجمالي الناجحين	
	الدور الاول		الدور الثاني		إجمالا	الدور الاول		الدور الثاني		إجمالا		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		العدد	النسبة	العدد	النسبة		العدد	النسبة
2009 /2008	12747	88.15	582	48.99	٪92.1	5497	81.75	224	29.09	٪85	19050	89.9
2010 /2009	18038	84.94	1429	61.54	91.6	7042	81.62	616	52.60	88.7	27125	90.8
2009 /2008	12747	88.15	582	48.99	٪92.1	5497	81.75	224	29.09	٪85	19050	89.9
2011 /2010	20452	89.54	1225	66.04	٪94.9	7709	88.46	462	60.47	٪93.7	29848	94.5
2012 /2011	20949	85.30	1753	63.86	٪92.4	7520	84.14	685	61.82	٪91.8	30889	92.2
2013 /2012	20518	78.97	2404	58.78	٪88.2	7171	77.11	949	60.56	٪87.3	31042	87.9
2014 /2013	21103	81.20	2744	74.69	٪91.7	7554	78.86	1062	67.69	٪89.9	32463	91.2

يتضح من الجدول رقم (4) ما يلي:

1. أن معدل النجاح في الصف الثاني عشر قد ارتفع بشكل كبير في ظل نظام الثانوي الموحد؛ حيث أثبتت الأرقام أن الأغلبية المطلقة من الطلاب قد نجحوا في إنهاء المرحلة الثانوية خلال السنوات التي بدأ تطبيق النظام الثانوي الموحد فيها.

2. بلغت نسبة نجاح الدفعة الاولى التي تخرجت في هذا النظام في العام الدراسي 2008/ 2009؛ حوالي 92.1٪. ثم بدأت في الارتفاع؛ حيث بلغ ذروتها في العام الدراسي 2010/ 2011؛ حيث وصلت نسبة النجاح إجمالا في الدورين: الأول، والثاني؛ إلى حوالي 95٪.

3. غالبية نسب النجاح في الصف الثاني عشر كانت في الدور الأول؛ إلا أن نسب النجاح في الدور الثاني أخذت في التزايد تدريجيا إلى أن وصلت ذروتها في العام الدراسي 2013/ 2014؛ حيث أسهم النجاح في الدور الثاني بـــ 11٪ تقريبا من نسب الناجحين إجمالا؛ والبالغ نسبته 91.7٪.

4. نسب النجاح كانت أعلى عند الطلاب الكويتيين خلال السنوات التي طبق فيها النظام الثانوي الموحد؛ حيث ظهر أن أكبر فارق في نسب النجاح بين الطرفين كان في الدفعة الاولى التي تخرجت في هذا النظام عام 2008/ 2009، ثم بدأت الهوة بينهما في التقلص تدريجيًّا مع مرور الوقت.

السؤال الثالث: ما معدل النجاح للطلاب اجمالا في الدورين: الأول، والثاني في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين الدراسيين فيما بين الأعوام من 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي؟

أولاً: عدد الناجحين، ونسب النجاح لدى كل من: الذكور، والاناث:

جدول رقم (5): عدد الناجحين، ونسبة النجاح لدى كل من: الذكور، والإناث في الدورين: الأول، والثاني في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين

الأعوام الدراسية	الجنس			
	ذكور		اناث	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1995/1994	2628	39.9	4139	63.9
1996/1995	2856	40.1	4091	61.9
1997/1996	2123	32.2	4059	61.1
1998/1997	1662	26.4	3536	51.3
1999/1998	1677	28.8	3558	53.3
2000/1999	1595	28.3	3230	50.3

الأعوام الدراسية	الجنس			
	ذكور		اناث	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
2001/2000	1298	24.6	2759	42.9
2002/2001	1652	30.3	3318	47.2
2003/2002	1806	33.1	3594	53.3
2004/2003	2188	35.8	4156	52.4
2005/2004	2818	42.4	4244	53.3
2006/2005	2829	40.0	4860	55.8

يتضح من جدول رقم (5) أن:

1. نسب النجاح لدى طلاب الصف الثاني عشر الذكور في نظام الفصلين خلال الأعوام الدراسية ما بين 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ كانت متدنية بشكل عام؛ حيث تراوحت ما بين: 25٪ إلى 42.4٪، مع انخفاض ملحوظ في نسب النجاح للذكور في الأعوام الدراسية 1997/ 1998 إلى 2000/ 2001، ثم ارتفعت النسب في الأعوام الخمس الأخيرة من هذا النظام.

2. نسب النجاح لدى طالبات الصف الثاني عشر في نظام الفصلين خلال الأعوام الدراسية ما بين 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ كان أعلى من الذكور؛ حيث تراوحت ما بين: 42.9٪ إلى 63.9٪.

3. هناك فارقًا ملحوظًا في نسب النجاح لدى كل من: الذكور، والاناث خلال الفترة ما بين 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ لصالح الاناث، وفي العام 2000/ 2001 كان هناك تدن في نسب النجاح لدى كل من: الذكور، والاناث، ثم بدأت النسب في التزايد، واستمرارية الفجوة بين عدد الذكور، والاناث الناجحين؛ لصالح الاناث.

ثانيًا: عدد الناجحين، ونسبة النجاح لدى طلاب القسمين: الأدبي، والعلمي:

جدول رقم (6): عدد الناجحين، ونسبة النجاح لدى طلاب القسمين: الأدبي، والعلمي في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين

الأعوام الدراسية	القسم الأدبي				القسم العلمي			
	ذكور		اناث		ذكور		اناث	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1995/1994	1134	36.8	2286	66.6	1494	42.6	1853	60.9
1996/1995	1384	39.4	2412	66.7	1481	40.9	1679	56.0
1997/1996	997	30.6	2579	66.2	1126	33.7	1480	53.8
1998/1997	631	21.2	2095	52.8	1031	31.0	1441	49.4
1999/1998	818	29.1	2322	58.0	859	28.4	1236	46.2
2000/1999	772	28.1	2066	53.7	823	28.5	1164	45.3
2001/2000	593	24.6	1711	45.4	705	24.6	1048	39.3
2002/2001	841	34.2	2009	50.0	811	27.1	1309	43.3
2003/2002	831	35.3	2158	56.4	975	31.5	1436	49.2
2004/2003	1030	38.7	2431	54.5	1158	33.6	1725	49.7
2005/2004	1537	48.6	2629	57.2	1281	36.7	1615	48.1
2006/2005	1643	46.4	3288	60.4	1186	33.5	1572	48.0
المجموع	**12211**		**27986**		**12930**		**17558**	

ويلاحظ من جدول رقم (6) ما يأتي:

1. انخفاض نسب النجاح لدى طلاب القسم الأدبي الذكور في نظام الفصلين؛ مقارنة بالإناث إجمالا خلال الأعوام الدراسية 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ حيث تراوحت نسب النجاح لدى طلاب القسم الأدبي الذكور ما بين: 21.2٪ إلى 48.6 ٪، وفي الأعوام 1997/ 1998 إلى 2000/ 2001 انخفضت نسب النجاح، ثم بدأت تدريجيا في الارتفاع.

2. نسب نجاح الإناث في القسم الأدبي خلال الأعوام الدراسية 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006 كانت أعلى من الذكور؛ حيث تراوحت ما بين:

45.4٪- 66.6٪. وفي العام 2000/ 2001 انخفضت نسب النجاح لدى البنات، ثم بدأت في الارتفاع تدريجيا.

3. بالنسبة للقسم العلمي: يلاحظ - أيضا - أن نسب النجاح لدى الإناث كانت أعلى من نسب النجاح لدى الذكور خلال الأعوام الدراسية 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ حيث تراوحت نسب النجاح لدى الإناث ما بين: 39.3٪- 960.٪، في حين تراوحت نسب النجاح لدى الذكور في القسم العلمي؛ ما بين: 24.6 ٪- 642.٪.

4. من الملاحظ أن اقبال الطلاب الذكور على القسم العلمي كان أكثر من إقبالهم على القسم الأدبي في السنوات الفترة ما بين الأعوام الدراسية 1994/ 1995 إلى 1997/ 1998، في حين أن العكس هو الصحيح عند الإناث؛ حيث فاقت أعداد طالبات القسم الأدبي نظيراتهن في القسم العلمي بفارق كبير.

السؤال الرابع: ما معدل النجاح للطلاب اجمالا في الصف الثاني عشر في نظام الثانوي الموحد؛ وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي؟

أولاً: عدد الناجحين، ونسب النجاح لدى كل من: الذكور، والاناث:

يلاحظ من جدول رقم (7) أدناه زيادة أعداد المقيدات، والمسجلات من الطالبات عن أعداد الطلاب في الصف الثاني عشر في الدفعة الأولى التي تخرجت في هذا النظام؛ حيث زادت أعدادهن بمقدار 2000 طالبة، ثم بدأ الفارق بين الجنسين - من حيث أعداد المسجلين - في التناقص؛ حيث تقلص الفارق في السنة التي تلت إلى أقل من 1000 طالبة، وبلغ الفارق بينهما أدناه في العام الدراسي 2010/ 2011؛ حيث لم تتجاوز الفجوة بينهما 500 طالبة فقط، ثم يلاحظ أن الفجوة بينهما بدأت في التوسع تدريجيا بعد ذلك.

جدول رقم (7): عدد الناجحين، ونسبة النجاح لدى كل من: الذكور، والإناث في النظام الثانوي الموحد

الأعوام الدراسية	ذكور			اناث		
	الناجحين	المسجلين	النسبة	الناجحين	المسجلين	النسبة
2008/ 2009	8215	9442	87	10835	11743	92.27
2009/ 2010	12878	14464	89.03	14247	15399	92.52
2010/ 2011	14608	15526	94.09	15240	16030	95.07
2011/ 2012	15088	16371	92.16	15819	17126	92.37
2012/ 2013	14710	17182	85.61	16332	18100	90.23
2013/ 2014	15299	17134	89.29	17164	18433	93.12

ويلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

1. نسب النجاح كانت مرتفعة إجمالا لدى طلاب الصف الثاني عشر الثانوي الموحد وطالباته.

2. تفوقت الطالبات على الطلاب في نسب النجاح في الدفعة الأولى التي تخرجت في هذا النظام، ثم بدأ الفارق بينهما في نسب النجاح يقل في السنوات الثالث الثي تلت ذلك من العام الدراسي 2009/ 2010 إلى 2011/ 2012، ثم بدأ الفارق يزداد بينهما بعد ذلك؛ لصالح الاناث.

ثانيًا: عدد الناجحين، ونسبة النجاح لدى طلاب القسمين: الأدبي، والعلمي:

جدول رقم (8): عدد الناجحين، ونسبة النجاح لدى طلاب القسمين: العلمي والأدبي في الصف الثاني عشر في النظام الثانوي الموحد

العام الدراسي	القسم الأدبي			القسم العلمي		
	المسجلين	الناجحين	النسبة	المسجلين	الناجحين	النسبة
2008/ 2009	11415	9945	87.12	9770	9105	93.19
2009/ 2010	16833	14976	88.97	13030	12149	93.24
2010/ 2011	17041	16140	94.71	14515	13708	94.44
2011/ 2012	17672	15983	90.44	15825	14924	94.31
2012/ 2013	18517	15830	85.49	16765	15212	90.74
2013/ 2014	17643	15593	88.38	17924	16870	94.12

يتضح من جدول رقم (8) أن المسجلين، والمقيدين في القسم العلمي في النظام الثانوي الموحد؛ قد أخذ في التزايد بصورة متدرجة، ومستمرة كل عام، إلى أن تجاوزت أعداد الطلاب المسجلين فيه - في العام الدراسي 2013/ 2014 - أعداد نظرائهم في القسم الأدبي.

كما يلاحظ ارتفاع نسب النجاح إجمالاً لدى طلاب الصف الثاني عشر في كلا القسمين منذ الدفعة الأولى التي تخرجت في هذا النظام، وإلى وقتنا الراهن.

وعند مقارنة نسب النجاح لدى كل من طلاب القسمين؛ تشير الإحصائيات إلى تفوق طلاب القسم العلمي في نسب النجاح في أول دفعتين، ثم تساوت نسب النجاح تقريبا بينهما في العام الدراسي 2010/ 2011 مع أفضلية لطلاب القسم الأدبي، ثم عاد تفوق طلاب القسم العلمي بالارتفاع في السنوات التي تلت ذلك.

السؤال الخامس: ما نسبة معدلات نجاح الطلاب، وتوزيعها في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين الدراسيين فيما بين الأعوام من 1994/ 1995 إلى 2005/ 2006؛ وفقاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي؟

جدول رقم (9): توزيع الناجحين في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين حسب معدلات النجاح

العام	معدلات النجاح	القسم العلمي				الجنس			
		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1994/ 1995	70-60%	1291	32.35	1597	51.97	1297	45.28	1715	37.93
	80-71%	1122	28.11	1047	33.95	808	28.21	1494	33.04
	90-81%	972	24.35	392	12.71	505	17.63	905	20.01
	أكثر من 90%	606	15.18	48	1.56	254	8.87	408	9.02
1995/1996	70-60%	1171	29.33	1734	51.75	1404	44.42	1671	37.12
	80-71%	1040	26.05	1077	32.14	850	26.9	1396	31.02
	90-81%	988	75.24	457	13.64	520	16.45	991	22.02
	أكثر من 90%	793	19.86	83	2.48	387	12.24	497	11.04

العام	معدلات النجاح	القسم العلمي				الجنس			
		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1997/1996	70-60%	1069	34.19	1694	57.48	1130	49.43	1828	43.82
	80-71%	878	28.08	874	29.66	605	26.47	1289	30.9
	90-81%	748	23.92	335	11.37	376	16.45	748	17.93
	أكثر من 90%	432	13.82	44	1.49	175	7.66	307	7.36
1998/1997	70-60%	1128	36	1410	57.13	933	45.96	1783	44.49
	80-71%	953	30.42	726	29.42	611	30.1	1235	30.81
	90-81%	738	23.56	294	11.91	346	17.04	756	18.86
	أكثر من 90%	314	10.02	38	1.54	140	9.6	234	5.84
1999 /1998	70-60%	1046	38.4	1574	57.78	999	48.92	1817	47.32
	80-71%	779	28.6	819	30.07	590	28.89	1166	30.36
	90-81%	631	23.16	300	11.01	334	16.36	669	17.42
	أكثر من 90%	268	9.84	31	1.14	119	5.83	188	4.9
2000/1999	70-60%	928	6.32	1488	56.62	964	47.12	1655	42.46
	80-71%	789	27.71	748	28.5	580	28.35	1127	28.91
	90-81%	684	24.03	346	13.17	319	15.59	788	20.22
	أكثر من 90%	446	15.67	46	0.53	183	8.94	328	8.41
2001/2000	70-60%	910	35.15	1214	58.2	744	46.15	1508	45.14
	80-71%	730	28.2	602	29.72	430	26.67	994	29.75
	90-81%	614	21.62	234	11.22	276	17.12	611	18.29
	أكثر من 90%	335	8.11	36	1.73	162	10.05	228	6.82
2002/2001	70-60%	1180	38.49	1554	54.72	1081	49.02	1783	43.87
	80-71%	870	28.38	882	31.06	586	26.58	1296	31.89
	90-81%	661	21.56	341	12.01	353	16.01	733	18.04
	أكثر من 90%	355	5.11	63	2.22	185	8.39	252	6.21

العام	معدلات النجاح	القسم العلمي				الجنس			
		ذكـور		إنـاث		ذكـور		إنـاث	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
2003/2002	70-60%	1239	38.5	1678	54.37	1098	48.3	1895	44.42
	80-71%	844	26.23	939	30.43	595	26.18	1268	29.72
	90-81%	728	22.62	394	12.77	380	16.72	808	18.94
	أكثر من 90%	407	12.65	75	2.43	200	8.8	295	6.91
2004/2003	70-60%	1476	35.31	1802	44.89	1396	45.5	1980	36.49
	80-71%	1204	28.8	1514	37.72	935	30.48	1899	35
	90-81%	964	23.06	613	15.27	509	16.59	1133	20.88
	أكثر من 90%	536	12.82	85	2.12	228	7.43	414	7.63
2005/2004	70-60%	1517	37.57	2033	8.42	1589	43.31	2080	37.63
	80-71%	1137	28.21	1800	37.89	1285	35.02	1822	32.96
	90-81%	872	21.64	792	16.67	576	15.7	1188	21.49
	أكثر من 90%	504	12.51	125	2.63	219	5.97	438	7.92
2006 /2005	70-60%	1286	31.12	2379	44.29	1607	42.91	2179	35.4
	80-71%	1117	27.03	1919	35.71	1168	31.19	31.19	2025
	90-81%	1021	24.71	921	17.14	650	17.36	1385	22.5
	أكثر من 90%	708	17.13	155	2.88	320	8.54	567	9.21

أولاً: الذكور، والإناث:

أظهر تحليل نسب النجاح بناء على معدلات النجاح الواردة في جدول رقم (9)؛ تقاربًا بين الطرفين؛ حيث تَركَّز العدد الأكبر من الناجحين في المعدلات ما بين: 60-80٪، في حين لم تتجاوز نسبة من تخطى منهم هذه المعدلات؛ 30٪ من كلا الجانبين.

ثانيًا: الأدبي، والعلمي:

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة أكبر من معدلات طلاب القسم العلمي تركزت المعدلات العليا من 80٪ فما فوق، وأن أكثر من ثلث الناجحين في

القسم العلمي حصلوا على معدلات مرتفعة؛ مقارنة بـــ 15٪ من طلاب القسم الأدبي.

خلاصة أهم النتائج

أظهرت نتائج الدراسة:

1. انخفاضًا في نسب نجاح طلاب نظام الفصلين.

2. تفوقًا لطلاب نظام الفصلين غير الكويتيين على نظرائهم الكويتيين في نسب النجاح ما بين العام الدراسي 1994/ 1995 إلى 2000/ 2001، ثم بدأت الفوارق تضيق بينهما.

3. ارتفاعًا حادًا في نسب نجاح الطلاب في نظام الثانوي الموحد.

4. تفوق الطلاب الكويتيين على نظرائهم غير الكويتيين في نسب النجاح في النظام الثانوي الموحد.

5. تفوق الطالبات على الطلاب في نسب النجاح في كلا النظامين.

6. أن معدل، ونسبة نجاح طلاب القسم الأدبي كان أعلى إجمالاً؛ من معدل، ونسبة نجاح طلاب القسم العلمي في نظام الفصلين.

7. أن معدل، ونسبة نجاح طلاب القسم العلمي تفوق على نظرائهم من طلاب القسم الأدبي في نظام الثانوي الموحد في السنة الأخيرة من الدراسة.

8. أن أعداد الطلاب في القسم العلمي قد تجاوز أعدادهم في القسم الأدبي في السنة الأخيرة من الدراسة في نظام الثانوي الموحد.

9. وجود تقارب في نسب النجاح بناء على معدلات النجاح بين الذكور، والإناث في نظام الفصلين.

10. أكثر من ثلث الناجحين في القسم العلمي حصلوا على نسب مرتفعة 80٪ فما فوق.

مناقشة النتائج

هذا الجزء سيناقش أهم النتائج التي ظهرت في الدراسة؛ مرتبة حسب أهم النتائج التي وردت:

أولاً: مستوى النجاح ما بين نظامي: الفصلين، والموحد:

أظهرت نتائج تحليل الوثائق الخاصة بنجاح طلاب الصف الثاني عشر إجمالاً، والطلاب الكويتيين على وجه الخصوص في نظام الفصلين خلال السنوات الاثنتي عشرة التي سبقت إلغاءه؛ انخفاضا في نسب النجاح؛ حيث لم يوفق أكثر من ثلث الطلاب في اجتياز هذه المرحلة. وأظهرت النتائج تفوق الطلاب غير الكويتيين في نسب النجاح ما بين العام الدراسي 1994/ 1995 إلى 2000/ 2001، ثم بدأت الفوارق تضيق بينهما بصورة مفاجئة.

إن طبيعة التقييم في نظام الفصلين قد يفسر ما آلت إليه نتائج هذه الدراسة؛ فنظام الفصلين يعتمد - في تقييمه الطالب - على مقدار الجهد الذي يبذله في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية؛ وبالتحديد في اختبار نهاية السنة؛ مما يعرض الطلاب لكثير من الضغط الممثل في كثرة الاختبارات، وتتابعها من جهة، وكثافة المادة العلمية المطلوب منهم مذاكرتها، واستيعابها من جهة أخرى؛ وهذا يتوافق مع ما جاء في دراسة الشخيبي (2010).

هذا النظام يصح أن يطلق عليه نظام: "عنق الزجاجة"؛ حيث لا يقدم لطلاب المرحلة الثانوية كثيراً من الاختيارات الخاصة بآلية التقييم؛ فأغلب الدرجة الكلية تعتمد على مستوى ما يقدمه الطالب في الاختبارات التحريرية فقط، لذا فتشبيهه "بعنق الزجاجة" تعبير عن مدى الصعوبة التي يواجهها طلاب هذا النظام، والذين يضطرون الى بذل أقصى امكانياتهم في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية من أجل الحصول على معدل جيد، وهذا يمثل تحدي كبير بالنسبة لهم، حيث أنه من جهة لا يأخذ بعين الاعتبار المجهود والتقدم الذي أحرزوه في السنوات السابقة، ومن جهة أخرى هو يركز فقط على تقييم أداء الطلاب في المخرجات المعرفية في آخر سنة دراسية وبالتحديد مهارات التفكير الدنيا في أغلبها كالحفظ والتذكر، هذا التحدي

لا يترك للطالب الكثير من المرونة في الحركة من حيث تنوع مسارات التعليم، وتنوع أساليب وطرق التقييم.

بالنسبة لتفوق الطلاب غير الكويتيين على نظرائهم في نسب النجاح في نظام الفصلين؛ فهذا قد يعزى إلى الخلفية الأسرية لهؤلاء الطلاب، ومدى تأثير مدخلاتهم الأسرية في النتائج التي حصلوا عليها؛ فغالبية الطلاب غير الكويتيين هم من أبناء المعلمين، والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية؛ لذا فهؤلاء الطلاب يأتون من خلفيات أسرية ذات مستوى تعليمي جيد؛ وهو ما قد يحفزهم، ويشجعهم لبذل مزيد من الجهد؛ وهو ما قد يتوافق مع ما جاء في دراسة (2010) .Ilie & lietz وبخلاف ذلك، فالطلاب الكويتيون يأتون من خلفيات اجتماعية وأسرية متنوعة نظرا لأن التعليم الحكومي يشمل في داخله جميع أطياف المجتمع، لذا فالتفوق عند أبناء غير الكويتيين ربما يرجع كما سبق ذكره إلى العامل الأسري الحاسم في هذا الموضوع، ودراسات علم الاجتماع التربوي ذات الصلة، والدراسات التي تناولت كفاءة المدرسة School Effectiveness) Fullan & Waston، 2000؛ Briggs & Wohlstetter، 2003) أكدت على أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في هذا السياق. لذا فنحن نتعامل مع حالات من الطلاب غير الكويتيين أغلب أولياء أمورهم هم من السلك التعليمي في وزارة التربية -حيث أنها الشريحة الأغلب المسموح لها دخول المدارس الحكومية- مما قد يوفر لهم البيئة المناسبة والدافع لإكمال دراستهم والتفوق فيها.

تقلص الفارق المفاجئ في نسب النجاح بين الطلاب الكويتيين، وغير الكويتيين في الصف الثاني عشر في نظام الفصلين - بدءاً من العام الدراسي 2001/ 2002، وإلى حين إلغاء هذا النظام - يثير الاستغراب؛ لأنه لا يظهر أن هناك متغيرات قد طرأت، وأدت إلى هذا التقلص المفاجئ في نسب النجاح، أو بالأحرى: الارتفاع الكبير في نسب نجاح الطلاب الكويتيين في السنوات الأخيرة من عمر هذا النظام. فلو كان السبب في تحسين مستويات نسب نجاح الطلبة الكويتيين في نظام الفصلين يرجع إلى المزايا الكثيرة لهذا النظام- والتي ذكرها الكثير من الباحثين (العلوي، 1999؛ المهنا والعنزي، 2000: www.kna.kw/clt)

والتي منها أن هذا النظام يزيد من الاهتمام بجوانب المتعلم ويؤكد على قيمة ما يحصله، ويسهم في تغيير النظرة إلى المتعلم وغيرها من المزايا- لرأينا هذا الأثر ظاهرا في السنوات التي سبقت العام الدراسي 2001/ 2002.

لذا يرى الباحثان أن السبب في هذا الارتفاع المفاجئ لنسب نجاح الطلاب الكويتيين، وتقلص الفارق بينهم وبين نظرائهم من غير الكويتيين؛ ربما يرجع إلى رغبة الوزارة في رفع نسب نجاح الطلاب الكويتيين قبيل إلغاء هذا النظام، ومحاولة منها للتفرغ للتعامل مع النظام الموحد الذي بدأ التخطيط لإنشائه منذ العام 2002.

نتائج نجاح الطلاب في الصف الثاني عشر نظام الثانوي الموحد كانت على النقيض من نتائج الطلاب في نظام الفصلين؛ فالنتائج الخاصة بهذا السؤال أظهرت ارتفاعًا حادًا في نسب النجاح، تجاوز 90٪ في غالبية السنوات الست التي تلت ظهور هذا النظام، كما أظهر تفوقًا ملحوظًا للطلاب الكويتيين على نظرائهم غير الكويتيين في نسب النجاح في جميع هذه السنوات.

التغيير الذي حصل في بنية النظام الموحد لم يكن جوهريًا؛ حتى يمكن تبرير التغير الحاصل في نسب النجاح؛ فالتغير الحاصل في النظام الثانوي الموحد لم يمس المناهج ولا طرائق التدريس، والاختلاف الذي حصل بينه وبين نظام الفصلين كان – في معظمه – يدور على نظام المعدل التراكمي؛ وهذا قد يفسر ارتفاع معدل النجاح بشكل كبير؛ حيث وُزِّعَ المعدل على سنوات الثانوية الثلاث؛ مما قد يكون مكّن الطلاب من تجميع ما يكفي من الدرجات؛ لكي يجتازوا مرحلة النجاح.

التقييم أداة؛ لقياس تقدم الطالب، وتسمح هذه الأداة للأفراد، والمجتمع، والدولة في أن تتتبع جودة المدرسة، وجودة النظام التعليمي (Braun et al.، 2006: 3–1)؛ لذا فآلية التقييم التي جرى اعتمادها في النظام الثانوي الموحد – وهي آلية المعدل التراكمي من جهة، ووضع 30٪ من الدرجة الكلية بيد المعلم، والمدرسة كدرجة تحسب للشفهي من جهة أخرى- قد يكون لها أثر في ارتفاع معدلات النجاح في هذا النظام بدرجة فاقت ما كان عليه النجاح في

نظام الفصلين؛ ولكن هذا قد يطرح سؤالاً، يتعلق بمدى صدق التقييم، وثباته، وعدالته، وعدالة المحاسبية (FEA، 2007: 18) التي يقوم عليها النظام الثانوي الموحد.

ثانيًا: مستوى النجاح عند الذكور، والإناث في نظامي: الفصلين، والموحد:

أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الطالبات في عدد الناجحين، ونسبة النجاح في الصف الثاني عشر في كلا النظامين؛ إلا أن الاختلاف كان يكمن في حجم الفارق في هذه النسبة بين الجنسين؛ ففي حين يلاحظ اتساع الفجوة بين الذكور، والإناث في نسب النجاح في نظامي الفصلين لصالح الإناث؛ يلاحظ أن هذه الفجوة قد تقلصت - بشكل كبير- في النظام الموحد؛ وهذا يتوافق مع دراسة (Younger et al.، 2005: 9-8)، التي وجدت أن الفارق بين المستويات التحصيلية لكلا الجنسين قد تقلصت خلال السنوات الأخيرة، مع أفضلية للإناث في ذلك. ولقد تناول كثير من الدراسات مسألة الفارق في التحصيل بين كلا الجنسين، وأكدت أفضلية للبنات في هذا الجانب (Eurydice، 2010: 84).

تعتقد الدراسة الحالية أن آلية المعدل التراكمي في النظام الثانوي الموحد؛ ربما تكون قد أسهمت في تقليص الفارق التحصيلي بين كلا الجنسين؛ فتطلع الطلاب إلى الحصول على درجات مرتفعة منذ بداية دخولهم المرحلة الثانوية؛ ربما يكون قد عالج بعض القصور الدراسي الذي كانوا يعانونه؛ نتيجة للضعف التراكمي خلال مرحلتي: الابتدائي، والمتوسط (Estyn، 2008: 4-5)، كما أن المعدل التراكمي قد يكون سببًا محفزًا، ومشجعًا لهم للاستمرار في الدراسة حتى النهاية، مع ضرورة توخي الحذر في التعامل مع هذه النتيجة؛ نظرًا لعدم وجود آليات محاسبية، ولا نظام مراقبة فعال في وزارة التربية، يمكن أن يعطي مؤشرات محايدة لمستويات الطلاب التحصيلية.

ثالثًا: مستوى النجاح عند طلاب القسمين: الأدبي، والعلمي في نظامي: الفصلين، والموحد:

أظهرت نتائج الدراسة أن معدل، ونسبة نجاح طلاب القسم الأدبي كان أعلى إجمالاً من معدل، ونسبة نجاح طلاب القسم العلمي في نظام الفصلين، مع انخفاض ملحوظ في كلا القسمين، ثم تحول الوضع في نظام الثانوي

الموحد؛ حيث تفوق طلاب القسم العلمي على نظرائهم في القسم الأدبي في نسبة النجاح.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن إقبال الطلاب على القسم العلمي قد ازداد في النظام الثانوي الموحد إلى أن تجاوز عددهم - في السنة الأخيرة من الدراسة - عدد طلاب القسم الأدبي في الصف الثاني عشر؛ وهذا يخالف دراسة Ndalichako and Kombo (2014)، التي وجدت أن أغلبية الطلاب يفضلون القسم الأدبي؛ نظرًا لصعوبة مواد القسم العلمي.

إن السبب الذي جعل الكفة تميل لصالح القسم العلمي؛ من حيث نسبة النجاح، والإقبال عليه في النظام الموحد؛ ربما يعود، ويرجع - مرة أخرى - إلى آلية التقييم التي أسهمت في تيسير الدراسة في هذا النظام، والتساهل الذي أبداه كثير من المدارس في إعطاء الطلاب درجة الشفهي.

رابعًا: توزيع معدلات النجاح حسب النوع، والقسم العلمي، في نظام الفصلين:

برغم أن النتائج الواردة سابقًا أظهرت فجوة كبيرة بين الجنسين في معدلات النجاح لصالح الإناث في نظام الفصلين؛ فتحليل نسب النجاح بناء على معدلات النجاح أظهر تقاربًا بين الطرفين؛ حيث تَركَّز العدد الأكبر من الناجحين في المعدلات ما بين: 60-80٪، ولم يتجاوز نسبة من تعدى هذه المعدلات 30٪ من الجنسين؛ مما يظهر حجم الضغط الذي تعرض له طلاب نظام الفصلين من كلا الجنسين؛ حيث ترافق ضعف نسبة النجاح في الصف الثاني عشر مع ضعف في معدلات النجاح لأولئك الناجحين. وقد يرجع السبب في ذلك إلى آلية التقييم التي كانت متبعة في هذا النظام؛ والتي كانت تعطي النسبة الأكبر من الورقة لاختبار آخر العام في السنة النهائية.

تشير نتائج تحليل الوثائق إلى أنه برغم أن معدل، ونسبة نجاح طلاب القسم الأدبي في نظام الفصلين كان أعلى إجمالاً من طلاب القسم العلمي؛ فنسبة أكبر من معدلات طلاب القسم العلمي تركزت في المعدلات العليا من 80٪ فما فوق؛ فأكثر من ثلث الناجحين في القسم العلمي حصلوا على معدلات مرتفعة؛ مقارنة مع 15٪ من طلاب القسم الأدبي؛ وقد يعزي السبب

- في ذلك - إلى نوعية طلاب القسم العلمي الذين يمتاز عدد لا بأس منهم بالجدية، والتركيز؛ نظراً لما تتطلبه المواد العلمية من تركيز، وعناية؛ بسبب صعوبتها، وتركيزها على مهارات التفكير العليا.

التوصيات

1. القيام بدراسة تقييمية وتقويمية للنظام الثانوي الموحد بدولة الكويت من خلال معايير تربوية وتعليمية ونفسية، لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في هذا النظام لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة بهدف تحسين هذا النظام بدولة الكويت.

2. عقد مؤتمرات وورش عمل تضم المتخصصين التربويين والمعلمين، لمناقشة أهم المستجدات على النظام الثانوي وسبل تطويره.

3. اجراء دراسة مقارنة لنسب النجاح لدى طلاب الصف الثاني عشر بين كل من نظامي المقررات والنظام الثانوي الموحد.

4. اجراء دراسة مقارنة بين التعليم الحكومي العام والتعليم الخاص حول معدلات النجاح في المرحلة الثانوية.

5. البحث عن أهم العوامل التي قد تؤدي الى رفع مستوى نسب النجاح لدى الطالب في المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- البالول، باسمة (1997). ظاهرة الرسوب في المرحلة الثانوية، نظام المقررات: الأسباب -الآثار-مقترحات العلاج. مجلة التربية، الكويت، ع 21، 52- 65.
- الرشيدي، صالح (1990). دراسة مقارنة لمستويات النجاح في امتحانات الثانوية العامة لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام ومستويات النجاح في الصف الرابع المتوسط في الكويت، دراسات تربوية، مصر، مج 5، ج 23، 39-96.
- الرشيدي، غازي (2012). النظام التربوي والتعليمي في دولة الكويت. الكويت. مكتبة الفلاح.
- الشخيبي، علي (2010). نظام الساعات المعتمدة. ورقة عمل في مؤتمر كلية التربية ببور سعيد، مصر، مج 1، 210-215.
- العلوي، حسن (1999). دراسة وتقويم نظام المقررات ونظام الفصلين. مركز القياس وتطوير التدريس بجامعة الكويت.
- الغامدي، عبدالله (1996). فاعلية نظام التعليم الثانوي المطور وقدرته على تحقيق أهدافه بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، الكويت، مج11، ع41، 149-201.
- المهنا، مريم والعنزي، فريح (2000). دراسة مقارنة بين نظامي الفصلين. مجلس الأمة الكويتي. http://www.kna.kw/clt-html5/run.asp?id=824
- أبوعلام، رجاء والهاشل، سعد (1992). دراسة مقارنة في التحصيل الأكاديمي بين طلبة جامعة الكويت من خريجي ثانوية المقررات وخريجي الثانوية التقليدية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع 16، 86-114.
- حمادة، عبدالمحسن (1991). نظام المقررات (الساعات المعتمدة) بعد عشرة سنوات من تطبيقه في بعض مدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت، دراسات تربوية، مصر، مج 6، ج32، 210-268.
- شريف، نادية (1988). دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام. المجلة التربوية، الكويت، مج4، ع 15، 161-191.
- طه، جميل والقطري، محمد (1987). نظام الفصلين الدراسيين في المدارس الثانوية بدولة الكويت: دراسة تقويمية. المجلة التربوية، الكويت، مج4، ع 14، 62-37.
- عبدالمعطي، يوسف (1988). نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانوي. رسالة الخليج العربي، السعودية، ع26، 133-178.

- عبدالمعطي، يوسف (1998). نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانوي. إدارة البحوث والدراسات، الكويت. وزارة التربية.
- عبيدات، ذوقان (1999). البحث العلمي: مفهومه -أدواته أساليبه. عمان. دار الفكر.
- قنديلجي، عامر والسامرائي، ايمان (2009). البحث العلمي الكمي والنوعي. عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- مسعود، سناء (2009). الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية في التعليم الثانوي: الشروط والمتطلبات. مجلة مستقبل التربية العربية، مج 16،ع 60، 152-163.
- وزارة التربية (2004). المؤشرات التربوية لدولة الكويت. قطاع التخطيط والمعلومات.
- يونيسكو (2014). تقرير التعليم للجميع. الكويت. وزارة التربية والتعليم العالي. دولة الكويت.

ثانياً: المراجع غير العربية

- Berkowitz, S. (1997). Analyzing Qualitative Data. Chapter 4. In J. Frechtling & L. Sharp (Eds.), User-Friendly Hand Book for Mixed Method Evaluations (www.nsf.gov). National Science Foundation.
- Braun, H., Kanjee, A., Bellinger, E. & Kremer, M. (2006). Improving Education Through Assessment, Innovation and Evaluation. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences.
- Briggs, K. L. & Wohlstetter, P. (2003). Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy. School Effectiveness and School Improvement. 14(3), 351-372.
- Creemers, B.P.M. (1994). The Effective Classroom. London: Cassell.
- Estyn (2008). Closing the Gap Between Boys and Girls Attainment in Schools.www.estyn, gov.UK.
- Eurydice (2010). Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. European Commission.
- Forum on Educational Accountability (FEA). (2007). Assessment and Accountability for Improving Schools and Learning. www.edaccountability.Org.
- Fullan, M. & Waston, N. (2000). School Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 11, 453-473.
- Kyei, K. A. & Nemaorani, T. M. (2014). Establishing Factors that Affect Performance of Grade Ten Students in High School: A Case Study of Vhembe District in South Africa. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies. 5 (7), 83-87.
- Ilie, S. & Lietz, P. (2010). School Quality and Student Achievement in 21 European Countries. IERI Monograph Series , volume 3

- Lacey, A. & Luff, D. (2001). Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: Qualitative Data Analysis. Trent Focus Group.
- Mehl, M. (2006). Quantitative Text Analysis. In M. Eid & E., Diener (Eds.), Hand Book of Multi Method Measurement in Psychology (pp. 141-156). Washington, DC , American Psychological Association.
- Ndalichako, J. L. & Komba, A. A. (2014). Students' Subject Choice in Secondary Schools in Tanzania: A Matter of Students' Ability and Interests or Forced Circumstances?. Open Journal of Social Sciences, 2, 49-56.
- OECD (2013). PISA 2012 Results: What Makes School Successful?. Recourses, Policies and Practices, volume IV,PISA, OECD Publishing.
- Potter, W. J. & Levine - Donnerstein, D. (1999). Rethinking Validity and Reliability in Content Analysis. Journal of Applied Communication Research, 27, 258-284.
- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. School Effectiveness and School Improvement 4(1) , 37-58.
- Rockwell, G. (2003). What is Text Analysis, Really?. Literary and Linguistic Computing, 18(2), 209-219.
- Rose, S., Spinks, N. & Canhoto, A. (2015) Management Research: Applying the Principles. New York: Routledge
- Rourke, L. & Anderson, T. (2004). Validity in Quantitative Content Analysis. Educational Technology Research and Development, 52(1), 5-18.
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Effective Schools Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. Profesorado, 15,(3).
- Scheerens, J. (2004). Review of School and Instructional Effectiveness Research. Background Paper Prepared for the Education for all Global Monitoring Report 2005, Unesco.
- Scheerens, J. & Creemers, B. (1989). Conceptualizing School Effectiveness. International Journal of Educational Research, 13(7), 691-706.
- Scott, J.(1990). A Matter of Record, Documentary Sources in Social Research .In Monageng ,M. The Use of Documentary Research Methods in Social Research .
- Sun, L., Bradley, K. D. & Akers, K. (2012). A Multilevel Modelling Approach to Investigating Factors Impacting Science Achievement for Secondary School Students: PISA Hong Kong Sample. International Journal of Science Education, 34(14), 2107-2125.
- White, M. & Marsh, E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology, Library Trends,55(1) p22-45.
- Younger, M., et al. (2005). Raising Boys Achievement. Research Report , University of Cambridge.

الفصل الرابع

دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين- المقررات - الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت

- المبحث الأول : الإطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: نظام الفصلين والمقررات والموحد
- المبحث الثالث: اجراءات الدراسة الميدانية
- المبحث الرابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج
- المراجـع

د . غازي عنيزان الرشيدي

المجلة التربوية العدد 119 - الجزء الثاني - المجلد 30 - يونيو - 2016 - الكويت

الفصل الرابع

دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين- المقررات - الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت

ملخص

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام المتمثلة في نظام الفصلين و نظام المقرارات والنظام الموحد باختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث طريقة تحليل المحتوى و هي الطريقة المناسبة لطبيعة البحث في تحقيق الاهداف الموضوعة له. كما استخدم الباحث النسب المئوية و المتوسطات الحسابية في تحليل بيانات الدراسة. أظهرت النتائج أن نظام المقررات كان هو الخيار المفضل لغالبية الطلاب في المرحلة الثانوية كما أظهر تحليل نتائج اختبار القدرات خلال الأعوام الماضية أن طلاب نظام الفصلين كانوا - في المجمل - أفضل في الأداء الأكاديمي في المواد الثلاث (الرياضيات - اللغة الانجليزية - الكيمياء) من طلاب نظام المقررات، والنظام الموحد، كما أن الطلاب الذكور في نظام الفصلين تفوقوا على نظرائهم من طلاب نظام المقررات، والإناث في هذا النظام تفوقن - كذلك - على زميلاتهن في نظام المقررات؛ سواء أكان ذلك على مستوي نسب النجاح، أم المتوسطات الحسابية. و قد تم تفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء بعد الدراسات السابقة التي تم عرضها.

خطة السير في هذه الدراسة

تسير الدراسة الحالية وفق للخطوات التالية:

المبحث الاول: ويتضمن الاطار العام للبحث من حيث المقدمة، وعرض مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، واهداف الدراسة وأهميتها، ومنهج الدراسة وحدودها، ومصطلحات الدراسة، والاطار النظري والدراسات السابقة.

المبحث الثاني: ويتضمن شرحا لنظام الفصلين الدراسيين والمقررات والنظام الموحد من حيث المفهوم والاحداث والمزايا والعيوب والتحديات التي واجهة تطبيقه. كما يشمل هذا المبحث توضيح لمبدأ جودة المدخلات وفقا لنموذج وكيفية تأثيرها على النتائج والمخرجات، وأخيراً يتحدث هذا المبحث عن اختبار القدرات الأكاديمية التي يعقد في جامعة الكويت (IPO).

المبحث الثالث: يتضمن اجراءات الدراسة الميدانية من حيث شرح لأداة الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة الميدانية، اسلوب وطريقة الاسلوب الاحصائي.

المبحث الرابع: يتضمن تحليل وتفسير ومناقشة لاهم نتائج الدراسة بالإضافة الى مقترحات الدراسة.

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة

تسعى العديد من الانظمة التعليمية الى محاولة تحسين وتطوير أداء مدارسها، ورفع المستوى التحصيلي لطلبتها، إن جودة التعليم أصبحت هدفا ترنو اليه هذه الانظمة، وذلك من خلال محاولتها المستمرة لتغيير وتعديل هياكلها ونظمها الادارية والفنية.

قامت وزارة التربية من عشر سنوات تقريبا بإجراء العديد من التغييرات في نظامها التربوي، فتم تعديل السلم التعليمي، وجرت تجارب لإدخال تدريس المواد في رياض الاطفال، واجريت العديد من التغييرات - ولاتزال- في المرحلة الابتدائية من إلغاء الرسوب في الصفوف الثلاث الاولى، ثم التراجع عنها لاحقا، الى تغييرات في الية التقييم ونوعية المناهج والكتب المقدمة للتلاميذ، وغيرها الكثير حيث تم تعديل وثائق المرحلة الابتدائية عدة مرات خلال العقد الماضي.

النظام الثانوي في دولة الكويت بدوره مر بالعديد من التغييرات التى طالت أهدافه ومناهجه وألية التقييم فيه، وذلك في محاولة مستمرة من القائمين على شأن التعليم الى التحسين والتطوير.

مشكلة الدراسة

تعرض نظام التعليم الثانوي العام في دولة الكويت إلى عديد من التعديلات التي طالت شكله، ومضمونه على السواء؛ فقد كان التعليم الثانوي قبل العام الدراسي 2006 - 2007 يتضمن نظامين هما نظاما: الفصلين، والمقررات.

ووفقاً لنظام التقييم المتبع في التعليم الثانوي العام ذي الفصلين؛ فالمعدل التراكمي للطلاب في شهادة الثانوية العامة عند التخرج يتكون من 25٪ من درجات الفصل الدراسي الأول، و75٪ من درجات الفصل الدراسي الثاني. كما تمتاز بنية الفصل الدراسي بالثبات؛ حيث يضم الطلاب أنفسهم طوال العام الدراسي. في حين ينتقل الطلاب في نظام المقررات من فصل دراسي إلى آخر حسب نوعية المقرر الذي يرغبون في دراسته، في الوقت الذي يتوزع فيه المعدل التراكمي للطلاب على سنوات الدراسة، ولا يقتصر على السنة النهائية فقط.

وقد اتجهت وزارة التربية في عام 2000 إلي وقف العمل بنظام المقررات، والعودة إلي نظام الفصلين؛ ولكن هذا التوجه ما لبث أن تغير بعد ذلك، حين تم تبني نظام تعليم ثانوي يجمع - حسب رؤية الوزارة - بين ميزات كلا من نظامي: الفصلين، والمقررات؛ أطلق عليه اسم: "التعليم الثانوي الموحد"، وعلى إثر ذلك أُلغي كل من نظامي: المقررات، والفصلين (الرشيدي، 2012).

ومنذ أن بدأ العمل بنظام التعليم الثانوي الموحد، وهو يتعرض لعديد من التغيرات، مست جوانب كثيرة منه؛ من بينها: المعدل التراكمي، وعدد المواد الدراسية، وطريقة التقييم، إلى غير ذلك من الجوانب. وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى تعرف نوعية مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة من خلال مستوي أداء خريجها من الطلاب، الذين تقدموا لاجتياز اختبار القدرات الأكاديمية في جامعة الكويت فيما بين الأعوام: 2000 إلى 2012.

أسئلة الدراسة

ترمي هذه الدراسة الى الاجابة على الاسئلة التالية:

(1) ما نسبة أعداد الطلاب المتقدمين لاختبار القدرات الأكاديمية بين كل من نظامي: الفصلين، ونظام المقررات خلال الأعوام من 2000 إلى 2012؟

(2) ما معدل نجاح الطلاب إجمالاً في اختبار القدرات الأكاديمية خلال الأعوام تلك الفترة؛ تبعا لنوع نظام التعليم الثانوي؟

(3) ما معدل نجاح الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية في مواد الرياضيات، واللغة الإنجليزية، والكيمياء؛ تبعا لنوع النظام الثانوي ؟

(4) ما معدل نجاح الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية في المواد الدراسية المختلفة بناء على متغير الجنس في أنظمة التعليم الثانوي المختلفة ؟

(5) ما معدل نجاح الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية في المواد الدراسية المختلفة حسب شرائح نسب النجاح في أنظمة التعليم الثانوي المختلفة؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة بما يلي:

1- التعرف على نوعية مخرجات انظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة وهي نظام الفصلين والمقررات والموحد من خلال مستوى اداء مخرجاتها من الطلاب في اختبار القدرات الاكاديمية في جامعة الكويت.

2- التعرف على نوعية مخرجات الطلبة في هذه الانظمة الثلاث بناء على متغير الجنس وشرائح نسب النجاح.

أهمية الدراسة

إن نتائج هذه الدراسة يتوقع أن تقدم مجموعة من القيم المضافة المتعلقة:

1- بالتعرف عن قرب على واقع مخرجات الانظمة الثانوية المختلفة التى تمت تجربتها في مدارس الكويت.

2- تزويد متخذ القرار التربوي في وزارة التربية بدراسة تحليلية تعكس مستوى اداء الطلبة في المرحلة الثانوية تبعا لنوع النظام الذي تعاملوا معه.

3- إطلاع الباحثين على كيفية تحليل المضمون و المحتوى وذلك من خلال استعراض الطريقة التي اتبعتها هذه الدراسة.

منهج الدراسة

سوف تستخدم الدراسة المنهج الوصفي، وبصفة خاصة طرقة وأدواته التالية:

1- مسح العينة: "وهو من تصنيفات البحوث الوصفية، وتستخدم هذه البحوث المسحية للحصول على معلومات دقيقة عن موقف معين، والمسح عبارة عن دراسة عامة للظاهرة موجوده في جماعة معينة، وفي مكان معين، وفي الوقت الحاضر، وقد تنحو الطريقة المسحية نحوا نظريا او عمليا، فهناك دراسة مسحية تهتم بعدة ظواهر في آن واحد، ودراسة مسحية اخرى تتناول ظاهرة واحدة معينة، ويتميز البحث بأنه يزود الباحث بمعلومات تمكنه من التحليل والتفسير واتخاذ القرار" داوود(1991) ص155

2- تحليل المحتوى: كما تم استخدام اسلوب تحليل المحتوى والذي يعد احد اساليب الدراسات المسحية، والتي تعد بدورها من أنواع المنهج الوصفي.

حدود الدراسة

تقتصر الحدود الموضوعية لهذه الدراسة على التعرف على نتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين - القرارات - الموحد) في اختبار القدرات الاكاديمية بجامعة الكويت، ولا تتعداها الى أنظمة التعليم الثانوي في القطاع الخاص.

أما الحدود الزمانية فهي تركز على نتائج هذا الاختبار في الفترة ما بين عامي 2000 الى 2012.

أما الحدود المكانية لهذه الدراسة فهي تقتصر على التعرف على أداء خريجي طلبة أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاث في جامعة الكويت، ولا تتعداها الى غيرها من الجامعات الخاصة الموجودة في دولة الكويت.

مصطلحات الدراسة

نظام المقررات: يشير الى اسلوب متكامل في تنظيم الدراسة على اساس ترجمة المنهج الى مقررات الدراسية، وتقسيم العام الدراسي الى عدد من الفصول الدراسية. عبدالمعطي (1998)

وهو يقوم على مبدأ اعطاء الطالب حرية اختيار المقررات التي يرغبها، وتحديد زمانها، والاستاذ الذي يقوم بتدريسها.

نظام الفصلين الدراسيين: هو نظام يقسم فيه العام الدراسي الى فصلين متساويين، وفي صفوف النقل وهي التي تسبق السنة النهائية من المرحلة الثانوية فإن الطالب ينجح اذا حصل على خمسين بالمئة من النهاية الكبرى في جميع المجالات، وفي الصف الثاني عشر يخصص خمس وسبعون بالمئة من الدرجة النهائية لكل مجال لامتحان نهاية العام الدراسي، بينما يخصص خمس وعشرون بالمئة من الدرجة للأعمال اليومية للفصلين الدراسيين وامتحان نهاية الفصل الدراسي الاول. العنزي وأخرون (1997)

النظام الثانوي الموحد: هو نتاج اتحاد نظامين المقررات والفصلين، حيث اخذ هذا النظام من نظام الفصلين تقسيم العام الدراسي الى فصلين، وكل فصل ينقسم الى فترتين دراسيتين، وفي نهاية كل فترة يقدم الطالب اختبارات تحريرية والنتيجة النهائية تحسب من متوسط الفترات الاربعة، ومن اهم ما اخذ من نظام المقررات كان النظام التراكمي للدرجات خلال الاعوام الدراسية، بحث تحسب نسبة معينة من النتيجة النهائية لكل عام دراسي من الاعوام الثلاثة للمرحلة الثانوية، بحيث تكون نسبة الصف النهائي (الثاني عشر) هي النسبة الاكبر. وزارة التربية والتعليم العالي (2014)

اختبار القدرات الاكاديمية

الدراسة المقارنة:

الاطار النظري:

ان المنطلق في تناول قضية الانظمة التعليمية التي طبقت في المرحلة الثانوية خلال العقود الماضية في دولة الكويت، ومحاولة التعرف على نتائج ومخرجات هذه الانظمة، له علاقة بالنموذج المعروف في محاولة فهم جودة التعليم والمسمى IPO model (input - process - output) المدخلات- العمليات - المخرجات.

إن جودة وكفاءة المدخلات لها تأثير واضح على سير العمليات في النظام التربوي، والتى تؤثر بالمقابل على مستوى المخرجات المعرفية وغير المعرفية. في تقرير لليونسكو حول التعليم للجميع عام 2005 تم وضع إطار لفهم نوعية و جودة التعليم، واعتمد هذا الإطار بدرجة رئيسية على نموذج IPO في محاولة

فهم كيفية الوصول للجودة (ص36)، لذا فان البحث الحالي يستند في دراسته لنتائج مخرجات انظمة التعليم الثانوي المختلفة على مبدأ أن جودة المدخلات لها تأثير واضح على النتائج. اليونسكو (2005)

فقدرات الطلبة ومستوى أدائهم الاكاديمي في اختبار القدرات الاكاديمية يعطي مؤشرا واضحا لمدى جودة مدخلات وعمليات النظام الثانوي الذي يتبعونه، من حيث نوعية المناهج وطرق التدريس واساليب التقييم المتبعة.

الدراسات السابقة

توصل "أيوب" (2014) في دراسته على طلاب جامعة النجاح الوطنية – غزة – إلى عدم قدرة المعدل الذي يحصل عليه الطلاب في الثانوية العامة؛على التنبؤ بالمعدل التراكمي في أي تخصص دراسي مستقبلاً، فضلاً عن عدم قدرة متطلبات التخصص على التنبؤ بالمعدل التراكمي سوى في ثلاثة تخصصات فقط.

أمَّا (2013) Popoola & Olubunmi؛ فقد حلَّلا علاقة الارتباط بين التحصيل الدراسي للطلاب في الثانوية العامة، وبين مستواهم التحصيلي في السنة الأولى في إحدى جامعات "نيجيريا"، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين درجات الطلاب في الثانوية العامة،وتحصيلهم الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من دراستهم الجامعية،كما وجدت الدراسة أن أداء طلاب التخصص العلمي من خريجي الثانوية كان أفضل من أداء نظرائهم من التخصص الأدبي في التحصيل الدراسي في السنة الأولى في الجامعة.

في حين وجد كل من: (Wushishi & Usman(2013 أن هناك علاقة بين الدرجات التي حصَّلها الطلاب في مادة الرياضيات،وبين تحصيلهم الدراسي في هذه المادة في الاختبارات النهائية في إحدى كليات التربية في "النيجر"، كما وجدا أن هذا الارتباط كان مرتفعاً لدى الذكور، في حين أنه انخفض لدى الإناث.

وتوصل "الحربي" (2013) – في دراسته عن مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في القدرات،والمهارات المعرفية الأساسية – إلى تدني مستوى الطلاب في القدرات، والمهارات في الجزئين: اللفظي، والكمي من اختبار القدرات العامة، كما كشفت الدراسة عن تدنٍ كبير في مستوي

الطلاب في الاختبار التحصيلي للكليات العلمية، وأن مستوى إنجاز الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية يعد الأقل؛ مقارنة بمستوى إنجازهم في بقية المواد الأخرى.

أمَّا الدراسة التي أجراها كل من: "المحرج، ونيازي" (2012)؛ لتقويم نظام المقررات في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومقارنته بنظام الثانوية العامة التقليدي، باستخدام درجات خريجي كل من النظامين في اختبار القدرات العامة، والاختبار التحصيلي؛ فقد أوضحت نتائج تلك الدراسة عدم فاعلية نظام المقررات بشكل عام؛ حيث لم تشر النتائج إلى تفوق هذا النظام على نظام التعليم الثانوي التقليدي.

وقد أكدت دراسة "الزامل" (2011) عن قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية؛ وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين كل من: درجات الاختبار التحصيلي، ودرجات الثانوية العامة، ودرجات اختبار القدرات كل على حدة، وبين المعدل التراكمي لطلاب السنة التحضيرية، وطالباتها.

كما اتضح من دراسة "الشهري" (2011) عن القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية؛ أن معدل الطلاب في الثانوية، ودرجة الاختبار التحصيلي كان ذا علاقة متوسطة مع المعدل التراكمي، في حين كانت العلاقة ضعيفة مع درجة اختبار القدرات.

وفي الدراسة التي أجراها Adeyemi (2010)، تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل درجات الطلاب في مادة الرياضيات في شهادة الثانوية العامة، وبين مستوي أدائهم في تخصص الإدارة التربوية في إحدى جامعات "نيجيريا"، وأن مستواهم في مادة الرياضيات يُعدُّ مؤشراً مهما على نجاحهم في دراسة الإدارة التربوية.

كما أجرت "عيد" (2009) دراسة ؛ لتقييم الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت وفقا لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أداء طلاب نظام المقررات كان هو الأسوأ ؛مقارنة بأداء الطلاب من خريجي باقي الأنظمة الثانوية في كل من: المعدل الجامعي العام، وفي اختبارات القدرات الأكاديمية.

وحاول كل من: Salahdeen & Murtala (2005) تعرف العلاقة بين جودة مخرجات الثانوية العامة - معدلات القبول - ومستوى أداء الطلاب في أول اختبار مهني في إحدى كليات الطب في "نيجيريا"، وكشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاثنين، وبين نتائج الطلاب في اختبار SSCE (Secondary School Certificate Examination) اي امتحان شهادة المدرسة الثانوية، ومن ناحية أخرى لم يتبين من الدراسة وجود علاقة بين نتائج الطلاب في امتحان SSCE، ونتائجهم في السنة الأولى من الدراسة، كما أشارت النتائج إلى أن درجات الطلاب في الثانوية العامة كانت هي الأفضل إنباءً بأدائهم في الدراسة بكلية الطب من نتائجهم في اختبار القدرات.

وقد كشفت دراسة "المقوشى" (2002) التي أجراها على طلاب الكليات العلمية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، عن أن المعدل العام في المرحلة الثانوية للطلاب الحاصلين على نسبة تقل عن 75٪، والطالبات الحاصلات على نسبة تقل عن 85٪، يرتبط ارتباطًا عكسياً مع أدائهم (المعدل التراكمي) في الكليات العلمية؛ مما يعني أن المعدل التراكمي في المرحلة الجامعية يكون أفضل كلما قلَّ المعدل العام في المرحلة الثانوية، ويتناقص كلما زاد.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة:

1- انها في الغالب كانت دراسات حديثة.

2- انها في مجملها ربطت بطريقة أو بأخرى بين نتائج الطلبة في الثانوية العامة، وبين مستواهم في اختبارات القبول أو القدرات أو مستواهم في السنة التمهيدية في الجامعة.

3- جميع الدراسات التي تم استعراضها استخدمت الطريقة الكمية في جمع المعلومات والتحليل، وهو مشابه لما استخدمه الباحث في هذه الدراسة الا أن هذه الدراسة ركزت على اسلوب تحليل المحتوى كأداة للتحليل.

المبحث الثاني

نظام الفصلين والمقررات والموحد

سيتناول هذا المبحث الحديث عن كل من نظام الفصلين والمقررات والموحد، بالإضافة الى استعراض لأبعاد الجودة المتمثل بالمدخلات والعمليات والمخرجات ويختم هذا المبحث بإعطاء نبذة عن اختبار القدرات الأكاديمية في جامعة الكويت.

نظام الفصليين

يعتبر من اقدم أنظمة التعليم الثانوي في دولة الكويت الذي طبق منذ بداية استقلال البلد وهو يتفرع من نظام السنة الدراسية، (الرشيدي، 2012). وفي هذا النظام يتم احتساب معدل ونسبة الطالب في السنة الأخيرة فقط، لذا فهو نظام يضع الطالب امام تحدي يتمثل في ضرورة بذله لجهد كبير في السنة النهائية من المرحلة الثانوية اذا أراد الحصول على معدل ونسبة تؤهله دخول الجامعة أو غيرها من الكليات التطبيقية.

سمي بنظام الفصلين لان السنة في السنة الأخيرة توزع على فصلين، فالفصل الأول تحتسب له نسبة 25% بينما الفصل الثاني تحتسب له النسبة الأكبر وهي 75% كما يتبنى هذا النظام نظام الفصل الثابت، حيث يجلس الطالب في الفصل طوال اليوم الدراسي، ويتناوب المعلمون الدخول عليه، كما ان الجدول الدراسي ثابت طوال العام. تمثلت اهم التحديات التي واجهت هذا النظام في انخفاض معدل النجاح حيث لم تزد نسبة خريجي هذا النظام من الطلبة عن 45%، منهم 30% فقط انهوا المرحلة الثانوية بدون رسوب (وزارة التربية 2007).

نظام المقررات

بدأ تطبيق ها النظام عام 1979 بمجموعة من مدارس الثانوية، ولم يعمم بصورة فورية، بل تدرج تطبيقه مع مرور الوقت، إلى أن انتشر بصورة كبيرة بحيث ان النظام الثانوي في الكويت انقسم بين نظام المقررات ونظام الفصلين، يتميز هذا النظام بالمرونة فالطالب يملك الحق في اختيار وقت المقررات التي يدرسها، كما تتوزع المقررات إلى اجبارية تخصصية ومقررات اختيارية، كما ان من اهم ميزات هذا النظام هو المعدل التراكمي الذي يبدأ احتسابه من السنة الأولى من المرحلة الثانوية كما يتوافر في هذا النظام الفصل الصيفي لمن يرغب من الطلبة في استكمال دراسته في الفترة الصيفية.

تمثلت أهم التحديات التي واجهت هذا النظام في ارتفاع نسب النجاح وارتفاع معدلات الطلبة مقارنة بنظام الفصلين.

النظام الثانوي الموحد

بدأ تطبيقه في العام 2006 كمبادرة من وزارة التربية لتوحيد النظام الثانوي، حيث جرى تطبيق ميزات نظام الفصلين والمتمثلة بالفصل الثابت والجدول الثابت، بينما استخدم المعدل التراكمي في النظام الموحد كأحد موروثات نظام المقررات، هذا بالإضافة الى ادخال بعض المقررات الاختيارية. تعرض هذا النظام الى انتقادات كبيرة من قبل الأهالي في السنة الأولى من التطبيق، بسبب تدني نسب النجاح.

ثم تحسنت النظرة في السنة التي تليها نظرا لارتفاع معدلات النجاح، وذلك بسبب تعديل الوزارة لألية التقييم التي أعطت على ضوئه للمدرسة ولمعلم المادة الحق في التصرف بـ 30% من الدرجة الكلية للمادة.

خضع هذا النظام ولا يزال الى الكثير من الكثير في الوثيقة الأساسية التي تحدد ملامحه (الرشيدي، 2012).

نموذج ابعاد الجودة (IPO)

يعتبر هذا النموذج أحد المفاهيم التي تحاول تفسير ظاهرة الجودة من واقع النظم المتبعة. فهذا النموذج يرى ان عملية الإنتاج في أي مجال تسير وفق نظام محدد يبدأ بالمخلات Input ومروراً بالعمليات Process وانتهاء بالمدخلات Out-putوتمت الاستفادة من هذا النظام في المجال التربوي، حيث جري النظر الى عملية الجودة على انها نظام متكامل ومترابط الأركان، فاذا ما اريد للمخرجات ان تتحسن فلابد من تحسين العمليات الموصلة لهذه المخرجات وهي كثيرة ومتنوعة ومن أهمها طرق وأساليب التدريس، والية التقييم، وأسلوب التعامل وكيفية إدارة العملية التربوية والتدريسية. هذه العمليات لكي تتم بصورة سليمة، تحتاج الى مدخلات واضحة ومتميزة متمثلة في هيئة تدريسية معدة اعدادا جيدا، وتتطلب نظاما إداريا يحدد الأدوار بدقة، ويحتاج الى تضافر جهود الاسرة والمجتمع، وغيرها من المدخلات (الرشيدي، 2010).

اختبار القدرات الاكاديمية

بدأت جامعة الكويت في تطبيق اختبارات القدرات الاكاديمية في العام الجامعي 1997/1996، حيث تتيح هذه الاختبارات للطالب الفرصة للتعرف على مستواهم الأكاديمي في بعض المقررات الأساسية، وتعد هذه الاختبارات احدى أدوات القبول الانتقائي، حيث تعتبرها بعض الكليات شرطا في قبول دخول الطلبة اليها.

يمكن للطالب تقديم هذه الاختبارات وهو لا يزال في المرحلة الثانوية، والتقديم لها يمكن ان يبدأ وهو في الصف الحادي عشر، وتقدم جامعة الكويت اختبارات القدرات الاكاديمية في أربعة مواد وهي اللغة الإنجليزية واللغة العربية والرياضيات والكيمياء.

المبحث الثالث

اجراءات الدراسة الميدانية

منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على استخدام أداة تحليل المحتوي Content Analysis بوصفها أداة بحثية عالية المرونة، يكثر استخدامها في عديد من المجالات، فضلاً عن أنها تتضمن أساليبا كمية،وكيفية، وأحياناً تستخدم في البحوث التي تطبق ؛بغرض تعميم النتائج (White & March , 2006).

وقد كشف استخدامها في البحث التربوي عن أنها توازي – في كفايتها،وجودتها – طرائق البحث الأخرى المستخدمة؛ كالاستبانة، أو المقابلة؛ إن لم تتفوق عليهما (Mogalakwe,2006) وتجدر الإشارة إلى أن المتتبع للكتابات البحثية يجدها تشير إلى هذه الأداة؛ بتسميات مختلفة منها: تحليل محتوي Content Analysis، في حين يُشار إليها أحياناً باسم: تحليل الوثيقة، أو النص Document or text analysis.

وتشير هذه الطريقة البحثية إلي عملية مقننة لتحليل الوثائق التي تحتوي معلومات عن الظاهرة المراد دراستها، وقد عرفها (Wesley, 2009) بأنها: طريقة بحثية تستخدم في العلوم الإنسانية ؛بحيث يجرى تشفير الوثائق بطريقة نظامية؛ مما يسهم في تطوير استدلالات،واستنتاجات موثوق فيها بشأن القضية المطروحة.

في حين عرَّفها كل من: (Gelo & et al , 2012) بأنها: إجراء يستخدم؛ لإيجاد معلومات ذات قيمة، ومعنى من الوثائق؛ أخذاً في الحساب الوضوح، والشمول.

كما عرَّفها (Bowen, 2009) بأنها: طريقة نظامية لمراجعة الوثائق، أو تقييمها؛ سواء أكانت مواد ورقية، أم إلكترونية؛ لذا فتحليل الوثائق – كطريقة بحثية –

يعنى باستكشاف مدلولات المحتوى الذي تتضمنه الوثائق، ومحاولة الوصول إلى معرفة الدلالات من وراء هذا المحتوى، وتكمن أهميته في أنه يتعامل مع بيانات موجودة علي أرض الواقع ؛ لكنها موجودة في شكل مواد خام؛كالنفط تماما؛ فإذا كان النفط لا ينتفع منه إلا بعد تكريره، وتحويله من مادة خام إلى مشتقات نفطية، تدخل في صناعة كثير من المواد،وبه تتحرك عجلة الحياة؛من وسائل نقل، وغيرها؛ فتحليل الوثائق - كذلك - يكتسب أهميته؛من خلال تحويل هذه الوثائق، والتقارير المجردة إلى دلالات،ومعان يستفيد منها المعنيون بهذا الأمر.

وتتنوع الوثائق المستخدمة في عملية التحليل؛ما بين: وثائق ورقية،وأخرى إلكترونية، ويدخل من ضمن الوثائق طائفة عريضة من المصادر؛ مثل: الإحصائيات، والتقارير الدورية التي تصدرها الوزارات، والإدارات في الدولة، وتقارير المنظمات، والمؤسسات المختلفة،والرسوم البيانية للخرائط، والوثائق الشخصية للأفراد؛ كالمذكرات الخاصة، وغيرها.

لذا وضع بعض المعنيين بهذا النوع من طرائق البحث مجموعة من الضوابط لاستخدام الوثائق في عملية التحليل، تشكل - فيما بينها - معايير لضبط جودة هذه الوثائق المستخدمة؛ فمثلا اقترح Scott(1990) ,مجموعة من المعايير،تجعل الوثيقة قابلة للاستخدام لغرض البحث؛ منها: أن تكون الوثيقة حقيقية، ومن مصدر موثوق المصداقية العلمية Authenticity، وأن تكون ممثلة Representativeness، وأن تكون أصلية، وممثلة Credibilityبشكل عام، وتحتوي جميع المعلومات المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، وأخيراً أن تكون الأدلة الواردة في هذه الوثيقة واضحة،وشاملة، وذات مغزى، ومعنى Meaningful.

وفي هذا السياق، يجدر التأكيد على أن الوثائق المستخدمة في هذه الدراسة تنطبق عليها المعايير الواردة؛ حيث إنها صادرة من مركز التقييم، والقياس التابع لجامعة الكويت،وتصدر بشكل سنوي في تقارير مطبوعة. وبشكل تفصيلي فتحليل المحتوي، والوثائق - كأحد طرائق البحث - يمكن أن تكون كمية، وكيفية؛ فيمكن أن تتعامل مع بيانات، ووثائق كمية؛ كالإحصائيات، والبيانات، والرسوم البيانية، ويمكن أن تكون وثائق كيفية، ونوعية؛ كخطابات رؤساء الدول، والأحزاب،أو وثائق تاريخية،أو معلومات

كتبها الشخص عن تجربة حصلت له في الحياة مثلاً، ويمكن لطريقة تحليل المحتوى أن تعتمد كلتا الطريقتين؛ بمعنى أنها تتعامل مع المحتويات، والوثائق الكمية، والكيفية.

وتجدر الإشارة إلى ما أكده (Wesley, 2009) في دراسته عن تجسير الهوة بين المدخلين: الكمي، والكيفي في تحليل المحتوى؛ مُذكراً بالاختلافات المعرفية بين كل من الطريقتين: الكمية، والكيفية في تحليل المحتوى: فالتحليل الكمي تنصب عنايته على اختبار الفروض، في حين يعنى التحليل النوعي للوثائق بطرح التساؤلات، كما أن هدف التحليل الكمي هو تعميم النتائج؛ بخلاف التحليل النوعي.

ومن ثم؛ فالباحث في التحليل الكمي للوثائق ينأي بنفسه عن الدخول في الموضوع المراد دراسته؛ فهو يتعامل معه من بعد؛ أسوة بجميع الطرائق الكمية في جمع المعلومات، في حين أن الباحث في تحليل الوثائق النوعي يؤدي دور الوسيط بين المعلومة الواردة في الوثيقة المراد تحليلها، واستنباط الدلالات الواردة بها؛ فذاتية الباحث تتدخل في التحليل الكمي في إطار استدلالي، أما الآخر فاستقرائي (Wesley, 2009).

وأخيراً، فالوثائق - المراد تحليلها - المستخدمة في هذه الدراسة تنتمي إلى الوثائق الكمية بشكل من الأشكال؛ حيث يتعين على الباحث - كما ذكر (Roberts, 2000) - أن يتبنى أداة، أو أكثر؛ لتخطيط الاستدلالات الإحصائية، وكتابتها من مجتمع الوثيقة.

وعليه، استخدم الباحث في هذه الدراسة مجموعة من الخطوات - في أثناء تبنيه أسلوب، وأداة تحليل الوثائق - بدأت بوضع أسئلة الدراسة؛ ومن ثم تعرف أنسب الوثائق المناسبة، وبعدها جرى اختيار عينة الدراسة، وتحديد الوحدات المراد التركيز عليها في عملية التحليل؛ ومن ثم تحليل المعلومات المشفرة، وترتيبها، وتهيئتها للكتابة. (White and Marsh , 2006)

مجتمع وعينة الدراسة

إن مجتمع الدراسة هنا يشمل جميع الطلاب المقبولين في جامعة الكويت من خريجي النظام الثانوي الحكومي بمختلف انواعه (نظام الفصلين - المقررات

- لموحد) في الاعوام الدراسية وما بين 2000 إلى عام 2012، اما عينة الدراسة فهي تتضمن هؤلاء المتقدمين منهم لأداء اختبار القدرات الاكاديمية والذين بلغ عددهم اجمالا 45462 طالب وطالبة، خلال الفترة ما بين عامين 2000 الى 2012. منهم 7570 طالبا في نظام الفصلين، 24017 طالبا في نظام المقررات، و13875 طالبا في النظام الثانوي الموحد.

الأساليب الاحصائية المستخدمة

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية في عملية تحليل المعلومات التي تم جمعها من مركز التقييم والقياس التابع لجامعة الكويت.

المبحث الرابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

عرض نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما نسبة أعداد الطلاب المتقدمين لاختبار القدرات الأكاديمية بين كل من نظامي: الفصلين، ونظام المقررات خلال الأعوام من 2000 إلى 2012؟

جدول رقم (1): النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نسبة عدد الطلاب المتقدمين لاختبار القدرات الأكاديمية من طلاب الثانوية العامة الحكومية من العام الدراسي 1999/ 2000 إلى العام الدراسي 2011/ 2012 تبعا لنوع النظام الثانوي:

السنة الدراسية / نوع النظام الثانوي		نظام الفصلين	نظام المقررات	النظام الموحد
2000	العدد	572	2655	
	النسبة	%18	%82	
2002	العدد	758	4047	
	النسبة	%16	%84	
2003	العدد	1295	4187	
	النسبة	%24	%76	
2005	العدد	1913	4075	
	النسبة	%32	%68	
2008	العدد	2077	6151	
	النسبة	%25	%75	
2009	العدد	955	2902	
	النسبة	%25	%75	

السنة الدراسية / نوع النظام الثانوي		نظام الفصلين	نظام المقررات	النظام الموحد
2010	العدد			4129
	النسبة			%100
2011	العدد			4984
	النسبة			%100
2012	العدد			4762
	النسبة			%100

يتضح من الجدول السابق أن غالبية المتقدمين لأداء اختبار القدرات الأكاديمية؛ ما بين عام 2000 إلي عام 2009 كانوا من طلاب نظام المقررات؛ وإن تراجعت أعدادهم قليلا في السنوات الأخيرة مع زيادة ملحوظة لطلاب نظام الفصلين. كما يلاحظ - أيضاً - أنه بدءاً من العام 2010 لم يتقدم أحد من طلاب هذين النظامين لأداء اختبار القدرات الأكاديمية؛ حيث حل محلهم طلاب نظام الثانوي الموحد.

السؤال الثاني: ما معدل نجاح الطلاب إجمالاً في اختبار القدرات الأكاديمية خلال تلك الفترة؛ تبعا لنوع نظام التعليم الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى تحليل النتائج المتوافرة في الدراسات الإحصائية الخاصة بنتائج الطلاب في اختبارات القدرات الأكاديمية، وحيث إن الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسات قد اختلفت؛ حيث جرى الاعتماد على التكرارات، والنسب المئوية في الدراسات ما قبل 2008؛ فبدءا من 2008 توسعت الدراسات الإحصائية في قياس الأداء؛ لتشمل متوسطات الدرجات في اختبار القدرات؛ لهذا السبب عند تحليل كل سؤال من أسئلة البحث ستقسم النتائج إلى قسمين؛ القسم الأول: يتعلق بنتائج الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية من العام 2000، وحتى 2005؛ وفيه قورنت النسب المئوية بين أفراد العينة، والقسم الثاني: يعرض نتائج الطلاب في الأعوام من 2008-2012؛ وفيه استُعين بالمتوسطات الحسابية.

جدول رقم (2): التكرارات، والنسب المئوية لإجمالي الطلاب الناجحين

في اختبار القدرات الأكاديمية؛ ما بين الأعوام:(2000-2005) في نظامي: الفصلين، والمقررات

السنة الدراسية \ نوع النظام التعليمي		نظام الفصلين	نظام المقررات
2000	عدد الناجحين	753	2604
	النسبة	%55	%40
2002	عدد الناجحين	961	3874
	النسبة	%54.5	%40.5
2003	عدد الناجحين	893	2155
	النسبة	%69	%51.5
2005	عدد الناجحين	1239	2153
	النسبة	%64.7	%53

الجدول رقم (2) يشير إلى أن نسب نجاح طلاب الثانوية في امتحان القدرات يتفاوت بين نظامي: الفصلين، والمقررات؛ حيث تشير نسب النجاح إلى تفوق طلاب الفصلين على نظرائهم في ذلك، كما تشير إلى أن هناك تدنياً واضحاً في نسب نجاح طلاب المقررات؛ إلا أن نسب نجاحهم قد ارتفعت - بشكل ملحوظ - ما بين عامي: (2003) و(2005).

جدول رقم (3):إجمالي متوسط درجات الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية في المواد الثلاث؛ ما بين عامي: (2008-2012)؛ تبعا لنوع النظام الثانوي

السنة الدراسية \ نوع النظام التعليمي		نظام الفصلين	نظام المقررات	النظام الموحد
2008	متوسط الدرجات	%60	%56.6	
2009	متوسط الدرجات	%54	%54.6	
2010	متوسط الدرجات			%50.4
2011	متوسط الدرجات			%51.9
2012	متوسط الدرجات			%52.1

عند النظر إلى متوسط درجات الطلاب بدءاً من العام 2008، والذي يليه في جدول رقم (3)؛ فيلاحظ من جهة أن هذه المتوسطات متقاربة بين طلاب نظامي: الفصلين، والمقررات، ومن جهة أخرى أن متوسط هذه الدرجات قد انخفض لدى طلاب النظام الموحد.

السؤال الثالث: ما معدل نجاح الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية في مواد: الرياضيات، واللغة الإنجليزية، والكيمياء؛ تبعاً لنوع النظام الثانوي؟

أولاً: مادة الرياضيات

جدول رقم (4):التكرارات، والنسب المئوية لإجمالي الطلاب الناجحين في اختبار القدرات الأكاديمية لمادة الرياضيات؛ ما بين عامي: (2000-2005) في نظامي: الفصلين، والمقررات

السنة الدراسية / نوع النظام التعليمي		نظام الفصلين	نظام المقررات
2000	عدد الناجحين	219	762
	النسبة	%53.4	%34
2002	عدد الناجحين	236	939
	النسبة	%43	%28
2003	عدد الناجحين	319	802
	النسبة	%75.5	%56
2005	عدد الناجحين	423	784
	النسبة	%69	%58

يلاحظ من جدول رقم (4) تفوق طلاب نظام الفصلين في الاداء على طلاب نظام المقررات في اختبار الرياضيات من حيث نسبة النجاح ومتوسط الدرجات.

جدول رقم (5): إجمالي متوسط درجات الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية لمادة الرياضيات؛ ما بين عامي: (2008-2012)؛ تبعا لنوع النظام الثانوي

السنة الدراسية / نوع النظام التعليمي		نظام الفصلين	نظام المقررات	النظام الموحد
2008	متوسط الدرجات	%57	%53	
2009	متوسط الدرجات	%48	%48	
2010	متوسط الدرجات			%42.75
2011	متوسط الدرجات			%44.6
2012	متوسط الدرجات			%46

يلاحظ من جدول (5)؛ ما يلي:

1- استمرار تفوق طلاب نظام الفصلين في الأداء على طلاب نظام المقررات في اختبار الرياضيات؛ من حيث نسبة النجاح، ومتوسط الدرجات؛ باستثناء عام 2009؛ حيث تساوى من جهة المتوسط الحسابي لطلاب كلا النظامين وذلك مع قرب الغاء كلا النظامين، ومن جهة اخرى انخفضت متوسطات الدرجات الطلاب في كلا النظامين، والذي ربما قد يعود السبب فيه الى ضعف اعترى هذين النظامين في السنة التي سبقت الغائهما، ربما بسبب تركيز وزارة التربية على المنتج الجديد وهو النظام الموحد، ومحاولة الانتهاء من تخريج الدفعة الاخيرة من هذين النظامين.

2- نسب نجاح طلاب نظام المقررات - في ذلك الوقت - لم تتجاوز الثلث في عامي: 2000 و2002؛ مما يعني أن ثلثي الطلاب قد رسبوا في هذا الاختبار في ذلك الوقت، ثم بدأت نسب النجاح في الارتفاع بصورة ملحوظة خلال عامي: 2003 و2005

3- زيادة متوسط درجات طلاب نظامي: الفصلين، والمقررات؛ عن متوسط نظرائهم في النظام الموحد عند مقارنة هذه النتائج؛ ما بين عامي: 2008- 2012.

ثانياً: مادة اللغة الإنجليزية

جدول رقم (6): التكرارات، والنسب المئوية لإجمالي الطلاب الناجحين في اختبار القدرات الأكاديمية لمادة اللغة الإنجليزية؛ ما بين عامي: (2000-2005) في نظامي: الفصلين، والمقررات

السنة الدراسية / نوع النظام التعليمي		نظام الفصلين	نظام المقررات
2000	عدد الناجحين	168	712
	النسبة	%29.3	%27
2002	عدد الناجحين	266	1311
	النسبة	%37.5	%33
2003	عدد الناجحين	238	606
	النسبة	%48	%35
2005	عدد الناجحين	342	715
	النسبة	%47.5	%42

جدول رقم (7): إجمالي متوسط درجات الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية لمادة اللغة الإنجليزية ؛ما بين عامي: (2008-2012) ؛تبعا لنوع النظام الثانوي

السنة الدراسية / نوع النظام التعليمي		نظام الفصلين	نظام المقررات	النظام الموحد
2008	متوسط الدرجات	%61	%62	
2009	متوسط الدرجات	%58	%61	
2010	متوسط الدرجات			%54
2011	متوسط الدرجات			%56.5
2012	متوسط الدرجات			%56.5

يلاحظ من جدولي: (6-7)؛ ما يلي:

1- تفوق طلاب نظام الفصلين في نسبة الناجحين منهم في اختبار اللغة الإنجليزية؛ ما بين عامي: (2000-2005).

2- ازدياد نسبة النجاح في اختبار اللغة الإنجليزية في كلا النظامين تدريجيا من عام 2000 إلى 2005.

3- عند احتساب متوسط درجات طلاب كلا النظامين في اختبار اللغة الإنجليزية في عامي: 2008-2009؛ يلاحظ تقارب نتائجهما.

4- قلة متوسط درجات طلاب النظام الموحد؛ عن نظيره في نظامي: الفصلين، والمقررات؛ عند مقارنة نتائجهم في الأعوام: 2012، 2011، 2010 مع نتائج نظامي: الفصلين، والمقررات في عامي: 2008، 2009.

ثالثاً: مادة الكيمياء

جدول رقم (8): التكرارات، والنسب المئوية لإجمالي الطلاب الناجحين في اختبار القدرات الأكاديمية ؛ما بين عامي: (2000-2005) في نظامي: الفصلين، والمقررات

السنة الدراسية / نوع النظام التعليمي		نظام الفصلين	نظام المقررات
2000	عدد الناجحين	366	1130
	النسبة	%95.5	%70.4
2002	عدد الناجحين	459	1624
	النسبة	%91.2	%72.4
2003	عدد الناجحين	336	747
	النسبة	%89	%73
2005	عدد الناجحين	474	654
	النسبة	%81.5	%64.6

جدول رقم (9): إجمالي متوسط درجات الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية لمادة الكيمياء؛ ما بين عامي: (2008-2012)؛ تبعا لنوع النظام الثانوي

السنة الدراسية / نوع النظام التعليمي		نظام الفصلين	نظام المقررات	النظام الموحد
2008	متوسط الدرجات	%62	%55	
2009	متوسط الدرجات	%57	%55	
2010	متوسط الدرجات			%54.5
2011	متوسط الدرجات			%54.7
2012	متوسط الدرجات			%53.8

ويلاحظ من جدولي: (9، 8)؛ ما يلي:

1- أعلى نسبة نجاح لطلاب كل من: الفصلين، والمقررات؛ كانت في

اختبار الكيمياء؛ مقارنة بأدائهم في اختباري: الرياضيات، واللغة الإنجليزية.

2- تكرار تقدم مستوى طلاب نظام الفصلين على نظرائهم من طلاب نظام المقررات في نسب النجاح، ومتوسط الدرجات في مادة الكيمياء؛ وإن كانت النتيجة متقاربة بينهما في عام 2009.

3- متوسط درجات طلاب النظام الموحد في اختبار الكيمياء لا تختلف كثيراً عن متوسط درجات طلاب نظام المقررات في الأعوام السابقة.

السؤال الرابع: ما معدل نجاح الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية في المواد الدراسية المختلفة؛ بناء على متغير الجنس في أنظمة التعليم الثانوي المختلفة؟

جدول (10) التكرارات، والنسب المئوية لإجمالي الناجحين من الذكور، والإناث في اختبار القدرات في الرياضيات، واللغة الإنجليزية، والكيمياء؛ ما بين عامي: (2000-2005) في نظامي: الفصلين، والمقررات

السنة الدراسية / نوع النظام التعليمي			نظام الفصلين			نظام المقررات		
			الرياضيات	الإنجليزي	الكيمياء	الرياضيات	الإنجليزي	الكيمياء
2000	ذكور	عدد الناجحين	61	30	96	284	216	417
		النسبة	%58	%26.5	%49	%35	%24.6	%63.5
	إناث	عدد الناجحين	158	138	270	478	496	713
		النسبة	%52	%30	%96	%33.6	%28	%75
2002	ذكور	عدد الناجحين	79	44	129	382	374	587
		النسبة	%51	%27.3	%89.5	%31.2	%28.5	%65.5
	إناث	عدد الناجحين	157	222	330	557	937	1037
		النسبة	%39.6	%40.5	%92	%26	%35.3	%77
2003	ذكور	عدد الناجحين	118	80	131	337	248	313
		النسبة	%77.6	%47	%90	%58.6	%38.5	%72.6
	إناث	عدد الناجحين	201	158	205	465	358	434
		النسبة	%74.4	%48.5	%88.3	%54	%33	%73
2005	ذكور	عدد الناجحين	143	102	137	287	228	210
		النسبة	%73.7	%49	%76	%62.6	%42	%59.6
	إناث	عدد الناجحين	280	240	337	497	487	444
		النسبة	%67	%47	%84	%55.3	%41.7	%67.3

جدول (11) إجمالي متوسط درجات الذكور،والإناث في اختبار القدرات الأكاديمية في المواد الثلاث؛ ما بين عامي: (2008-2012)

نوع النظام التعليمي / السنة الدراسية		نظام الفصلين			نظام المقررات			النظام الموحد		
		الرياضيات	الإنجليزي	الكيمياء	الرياضيات	الإنجليزي	الكيمياء	الرياضيات	الإنجليزي	الكيمياء
2008	ذكور	%64	%64	%65	%55	%64	%55			
	إناث	%54	%60	%60	%51	%61	%55			
2009	ذكور	%50.7	%57.6	%55.7	%49.5	%62.2	%52.9			
	إناث	%47.2	%58.1	%47.1	%47.1	%60.6	%60.3			
2010	ذكور							%43	%52.4	%52.4
	إناث							%42.7	%54.6	%55.3
2011	ذكور							%45.7	%56.1	%53
	إناث							%44.2	%56.7	%55.5
2012	ذكور							%48.7	%57.5	%52.7
	إناث							%45.2	%56.1	%54.2

مادة الرياضيات:

يستعرض جدولاً: (10، 11) نتائج الذكور، والإناث في نظامي: المقررات، والفصلين، والنظام الموحد. ويمكن أن نستخلص من هذين الجدولين؛ ما يلي:

1- تفوق الذكور في مادة الرياضيات في نظام الفصلين على نظرائهم في نظام المقررات؛ من حيث نسب النجاح، والمتوسط الحسابي.

2- تفوق الإناث في مادة الرياضيات في نظام الفصلين على نظيراتهن في نظام المقررات؛ من حيث نسب النجاح، والمتوسط الحسابي؛ وإن كانت النتيجة متقاربة بينهما عام 2009.

3- تفوق الذكور في مادة الرياضيات في نظامي: الفصلين، والمقررات على الإناث في نسب النجاح، والمتوسط الحسابي.

4- المتوسط الحسابي للذكور في مادة الرياضيات في النظام الثانوي الموحد أعلى منه عند الإناث؛ وإن كانت الفوارق بين الجنسين صارت أقل.

مادة اللغة الإنجليزية:

1- تفوق الذكور في مادة اللغة الإنجليزية في نظام الفصلين على نظرائهم في نظام المقررات في نسب النجاح؛ باستثناء عام 2002، وتساوي الطرفين في المتوسط الحسابي عام 2008، مع تفوق طلاب المقررات عام2009.

2- نتائج الإناث في نظام الفصلين أفضل؛ من حيث نسب النجاح، في حين أن الإناث في نظام المقررات كُنَّ أفضل في المتوسط الحسابي مع تقارب في النتائج.

3- تفوق الإناث على الذكور في نسب النجاح - إجمالاً - في نظام الفصلين؛ باستثناء عام 2005، أما من حيث المتوسطات الحسابية؛ فالذكور أفضل.

4- تفاوت نتائج الجنسين في نظام المقررات ؛ ففي حين أن الإناث تفوقن في نسب النجاح في عامي: 2000 و2002 ؛ تغيرت المعادلة في عامي: 2003 و2005، كما أن المتوسطات الحسابية للذكور كانت أعلي قليلا من الإناث.

5- تفاوت المتوسط الحسابي بين الجنسين في النظام الموحد ؛ ففي حين أن الإناث تفوقن في عامي: 2010، 2011 ؛ تفوق الذكور في عام 2012؛ وإن كانت الفروق بينهما ليست بالكبيرة.

مادة الكيمياء:

إجمالاً يلاحظ ارتفاع نسب نجاح الطلاب في مادة الكيمياء بدرجة أكبر بكثير منه في مادتي: الرياضيات، واللغة الإنجليزية في كل من نظامي: الفصلين، والمقررات.

1- تفوق الذكور في نظام الفصلين على نظرائهم في نظام المقررات؛ من حيث نسب النجاح، ومتوسط الدرجات.

2- تفوقت الإناث في نظام الفصلين بصورة أكبر على نظيراتهن في نظام المقررات في نسب النجاح.

3- إجمالاً الإناث أفضل من الذكور في نظامي: الفصلين، والمقررات في نسب النجاح، والمتوسطات الحسابية في هذه المادة.

4- التفوق مرة أخري هو لصالح الإناث في النظام الموحد في المتوسطات الحسابية؛ وإن كانت الفوارق بينهما ليست بالكبيرة.

ويلخص الجدول (12) مجمل النتائج للجنسين في اختبار القدرات:

جدول (12): مقارنة نتائج الطلاب الذكور، والإناث في اختبار القدرات الأكاديمية في مواد: الرياضيات، واللغة الإنجليزية، والكيمياء؛ ما بين عامي:(2000-2012)؛ تبعا لنوع النظام الثانوي

الجنس / المادة	الذكور			الإناث			ملاحظات
	الفصلان	المقررات	الموحد	الفصلان	المقررات	الموحد	
الرياضيات	↑	↑	↑				
اللغة الإنجليزية	↑ في المتوسطات الحسابية	يتفوقون في نسب النجاح في عامي: 2003، 2005	يتفوقون في نتائج عام 2012	↑ في نسب النجاح	يتفوقون في نسب النجاح في عامي: 2000،2002	يتفوقون في نتائج عامي: 2010،2011	الفوارق بينهما ليست كبيرة في المتوسطات الحسابية
الرياضيات				↑	↑	↑	

السؤال الخامس: ما معدل نجاح الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية في المواد الدراسية المختلفة؛ حسب شرائح نسب النجاح في أنظمة التعليم الثانوي المختلفة ؟

جدول (13): النسب المئوية لإجمالي الناجحين في اختبار القدرات الأكاديمية في مواد: الرياضيات، واللغة الإنجليزية، والكيمياء؛ ما بين عامي: (2000،2005)؛ حسب شرائح نسب النجاح في نظامي: الفصلين، والمقررات

السنة الدراسية	نوع النظام التعليمي	نظام الفصلين	نظام المقررات
2000	%75-%70	%43.5	%15
	%80-%75	%46	%6
	%85-%80	%44	%23
	%90-%85	%65	%31
	%95-%90	%86	%41
	%100-%95	%98	%68
2002	%75-%70	%42	%42
	%80-%75	%43	%27
	%85-%80	%65	%38
	%90-%85	%64	%48
	%95-%90	%92	%58
	%100-%95	%100	%78
2003	%75-%70	%58	%15
	%80-%75	%58	%78
	%85-%80	%64	%41
	%90-%85	%77	%48
	%95-%90	%87	%77
	%100-%95	%100	%83
2005	%75-%70	%43	%33
	%80-%75	%56	%33
	%85-%80	%67	%40
	%90-%85	%79	%58
	%95-%90	%91	%71
	%100-%95	%100	%91

ولاستخراج النسب المئوية للطلاب الناجحين في اختبار القدرات الأكاديمية

حسب شرائح نسب نجاحهم في نظامي: الفصلين، والمقررات؛ جمع الباحث نسب نجاح كل نظام في كل عام في المواد الثلاثة، ثم قسمه على 3؛ لاستخراج نسب نجاح كل نظام حسب شريحة النجاح. والجدول (13) يوضح أن:

1- نسب نجاح الطلاب في نظامي: الفصلين، والمقررات في اختبار القدرات الأكاديمية ؛غالبا ما تتناسب طرديا مع نسب نجاحهم في الثانوية العامة ؛فكلما ارتفعت نسبة نجاحهم في الثانوية العامة، ارتفعت نسبة نجاحهم في اختبار القدرات.

2- أكثر من 40٪ من طلاب نظام الفصلين - ممن تراوحت نسبتهم في الثانوية العامة ما بين: 75-80٪ - رسبوا في اختبار القدرات الأكاديمية.

3- أكثر من ثلث طلاب نظام الفصلين - الذين تراوحت نسبة نجاحهم في الثانوية العامة ما بين: 80-85٪- قد رسبوا في اختبار القدرات في إحدى المواد الثلاث.

4- نسبة نجاح شريحة طلاب نظام الفصلين - ممن حصلوا على نسبة 90٪ فما فوق في الثانوية - ارتفعت بشكل كبير؛ حيث تجاوزت نسبة نجاحهم في اختبار القدرات أكثر من 85٪.

5 -نسب نجاح طلاب المقررات في اختبار القدرات - إجمالا - كانت متدنية بشكل كبير، والذي قد يرجع السبب فيه ربما الى مجموعة من العوامل منها ان الية التقييم في هذا النظام كانت تعتمد على المعدل التراكمي مما يسهل على الطلبة سبل الحصول على درجات وتقديرات مرتفعة والذي قد لا يعكس بالضرورة حقيقة مستوياتهم.

6- حوالي 60٪ فأكثر من طلاب المقررات - ممن كانت نسبتهم في الثانوية 80٪ فأقل - قد رسبوا في اختبار القدرات الأكاديمية.

7-أكثر من 40٪ من طلاب المقررات - ممن تراوحت نسبتهم في الثانوية العامة ما بين: 85٪-90٪ - قد رسبوا في اختبار القدرات الأكاديمية.

8- طلاب نظام الفصلين من جميع شرائح نسب النجاح في الثانوية العامة؛ تفوقوا بفارق كبير على نظرائهم من طلاب نظام المقررات؛ بناء على نسب نجاحهم في اختبار القدرات الأكاديمية، وربما يرجع السبب في ذلك الي

ان الية التقييم في هذا النظام تركز على حصر النسبة الكلية بالسنة النهائية، مما قد يولد حافز ودافعا للطلاب لبذل الكثير من الجهد من اجل الحصول على النسبة المطلوبة. فهذه الالية التقييم قد تشكل تحديا امام الطلبة تدفعهم لبذل المزيد من الجهد، مما انعكس بالتالي على ادائهم في اختبار القدرات الاكاديمية.

جدول (14):متوسط درجات الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية ؛ما بين عامي: (2008-2010) ؛ حسب شرائح النجاح في الثانوية العامة

السنة الدراسية	نوع النظام التعليمي	نظام الفصلين	نظام المقررات	النظام الموحد
2008	%75-%70	%46.8	%45	
	%80-%75	%52.1	%47	
	%85-%80	%55.3	%49.6	
	%90-%85	%62.3	%54	
	%95-%90	%72	%16.6	
	%100-%95	%82.3	%71	
2009	%75-%70	%46.7	%43.2	
	%80-%75	%48.7	%46	
	%85-%80	%51.9	%48.5	
	%90-%85	%58.8	%52.5	
	%95-%90	%66.5	%59	
	%100-%95	%79.4	%69.3	
2010	%75-%70	%21.7	%41.2	%39.3
	%80-%75	%42.9	%43.2	%41
	%85-%80	%45.5	%47.1	%45.6
	%90-%85	%50.7	%53.3	%51.7
	%95-%90	%59.7	%62.9	%59.8
	%100-%95	%72.1	%74.2	%74.4

ويؤكد جدول (14) ما جاء في جدول (13)؛ حيث إن متوسط درجات الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية في نظامي: الفصلين، والمقررات؛ يتناسب طرديا مع نسب نجاحهم في الثانوية العامة،ومن جهة أخرى يلاحظ-

أيضا - استمرار تفوق طلاب نظام الفصلين في عامي: 2008 و2009 في متوسط الدرجات في اختبار القدرات.

عند محاولة مقارنة نتائج طلاب النظام الموحد في عام: (2010) مع نتائج طلاب نظامي: الفصلين، والمقررات في السنوات السابقة في اختبار القدرات الأكاديمية؛ يلاحظ من جهة تفوق طلاب نظام الفصلين في متوسط الدرجات، وتفوق طلاب نظام المقررات الذين تقل نسبتهم في الثانوية العامة عن 90٪ على نظرائهم في النظام الموحد، في حين تكاد النسب تتساوي في الشريحة من 90-95٪، ويتقدم طلاب النظام الموحد قليلا في متوسط الدرجات في الشريحة التي تزيد نسب نجاحهم في الثانوية عن 95٪.

مناقشة النتائج

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج التي ستناقَش بشيء من التفصيل؛ آخذًا - بعين الاعتبار- أن التركيز سينصب على محاولة تفسير أهم ما جاء في هذه الدراسة من نتائج.

- **نظام المقررات كخيار:**

تشير أعداد، ونسب المتقدمين لأداء اختبار القدرات الاكاديمية في الفترة التي سبقت إنشاء النظام الثانوي الموحد؛ أن غالبية الطلاب كانوا من خريجي نظام المقررات، وكانت الأفضلية لهذا النظام بامتياز؛ من حيث الأعداد التي كانت تنضم إليه، كما أن العقد الماضي شهد عناية متزايدة بهذا النظام حول العالم (Junor & Usher(2008.

ويظهر من النتائج أن نظام المقررات كان هو الخيار المفضل لغالبية الطلاب في المرحلة الثانوية، وأنه منذ أن بدأت الوزارة في التفكير في إلغاء هذا النظام عام 1999 (وكالة الأنباء الكويتية - كونا، 1999)، وحتي إلغائه عام 2006؛ وهذا النظام ظل يستقطب غالبية طلاب المرحلة الثانوية. لا شك أن لهذا النظام ميزات جعلته مصدراً لجذب كثير من الطلاب (المهنا، والعنزي، 2000).

إلا أن المثير في هذه النتيجة هو أن وزارة التربية لم تحاول الحد من دخول الطلاب نظام المقررات خلال السنوات التي كانت تدرس فيها الخيارات المتاحة لإلغاء هذا النظام (GHK , 2011).

- **نظام الفصلين أفضل أكاديمياً:**

يدل تحليل نتائج اختبار القدرات خلال الأعوام الماضية على أن طلاب هذا النظام كانوا - في المجمل - أفضل في الأداء الأكاديمي في المواد الثلاث من طلاب نظام المقررات، والنظام الموحد، كما أن الطلاب الذكور في نظام الفصلين تفوقوا على نظرائهم من طلاب نظام المقررات، والإناث في هذا النظام تفوقن - كذلك - على زميلاتهن في نظام المقررات؛ سواء أكان ذلك على مستوي نسب النجاح، أم المتوسطات الحسابية.

وتواترت نتائج الدراسات التي أكدت تقدم طلاب النظام الثانوي التقليدي القائم على نظام السنة الدراسية الكاملة، والذي يخضع فيه الطلبة لمركزيه عالية في المواد التي تدرس، والاختبارات التي تقدم، والفصول الدراسية الثابتة؛على طلاب النظام الثانوي المرن المبني على إعطاء الطالب مساحة أكبر من الحرية في اختيار المقررات التي يدرسها،والأستاذ الذي يدرسه، والوقت الذي يناسبه؛ والمسمى بنظام المقررات (عيد،2009 - المحرج، ونيازي، 2012).

ما السبب الذي يجعل من نظام المقررات أقل كفاية في تحصيل طلابه الدارسي من طلاب النظام التقليدي (الفصلين) ؟ علماً بان المعلمين لا يختلفون عن بعضهم في هذين النظامين، كما أن المناهج الدراسية تكاد تكون متقاربة، كما أن الطلاب من نفس الخلفيات الاقتصادية،والاجتماعية،كما أن هذا الوضع يتكرر كذلك مع النظام الثانوي المستحدث؛ وهو النظام الموحد الذي جاء في المرتبة الأخيرة؛من حيث التحصيل الدراسي. لا يوجد دعم من قبل الوزارة موجه لأحد هذه الأنظمة دون الآخر، يبرر هذا التفاوت في مستويات الخريجين.

وفي تقرير حول إعداد طلاب الثانوية لتحول ناجح، ووظيفة أفضل Bangser (2008) ذكر أن "هناك عدداً من الطرق الواعدة متوافرة لتحسين،و تطوير انتقال

طلاب المرحلة الثانوية. . . إلا أن التنفيذ P4 الفعال لأي من هذه الطرق يتطلب دعماً مالياً ثابتاً، واستثماراً أنسب في الدعم الفني، والتنمية المهنية".

ويرى الباحث ما جاء في تقرير Bangser تفسيرا مقبولاً لسبب تفاوت مستويات الطلاب في هذه الأنظمة الثلاث؛ حيث يرى أنه في ظل عدم وجود اختلاف جوهري في بنية، وجوهر كل من هذه الأنظمة الثانوية الثلاث - من حيث المنهج،أو التدريب،والتنمية المهنية للمعلم، أو نوعية الطالب،أو نوعية الإدارة المدرسية- وانحسار الاختلاف بينها في قضايا قد تبدو مهمة ؛ إلا أنها تظل شكلية ؛وليست أساسية؛ في ظل ذلك كله فإنه يتعذر الجزم بأفضلية نظام ثانوي على الآخر.

ونظام المقررات،أو ما يعرف بـ Credit System مطبق في أفضل الأنظمة التعليمية، ولا يزال التوسع في تطبيقه قائماً ؛ لذا فالسؤال يظل مطروحاً عن سبب تواضع مخرجاته في المرحلة الثانوية في الكويت.

وفي المقابل فالنظام التقليدي،أو نظام الفصلين، هو نظام يصح أن يطلق عليه: "نظام عنق الزجاجة" ؛ حيث ترتفع فيه نسبة المتسربين pass rate، وتقل نسبة الخريجين؛ مقارنة بنظام المقررات، والنظام الموحد (وزارة التربية، 2007)؛ لذا فكل نظام من هذه الأنظمة يمكن أن تكون له ميزات،وإيجابيات متى توافر الدعم الفني، والتنمية المهنية المستمرة؛ مروراً بنظام تقييم واضح، وكفء، وقبلها الرؤية التي تحدد مسار النظام الثانوي الذي يسلكه الطالب، وارتباط هذا المسار بحاجة الدولة،وسوق العمل،وحاجة الطالب، ورغبته.

- **الذكور أفضل في الرياضيات، والإناث أفضل في الكيمياء**

إن تركيز هذه الدراسة،وهدفها هو التعرف عن قرب على الفروقات بين الأنظمة الثانوية الثلاث التي مر بها النظام التعليمي في الكويت؛ إلا أن الدراسة تظهر نتائج تتطلب نقاشا حولها؛ ومن هذه النتائج ما ظهر من تفوق للذكور في نسب النجاح،والمتوسطات الحسابية في الأنظمة الثانوية الثلاث في مادة الرياضيات، في حين تفوقت الإناث - في المقابل - في مادة الكيمياء.

والدراسات البحثية عن الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي

كثيرة، ومتنوعة، والنتائج فيها أحياناً تكون متعارضة ؛ فمنها ما وافق هذه الدراسة؛ مثل دراسة: College Board (2007) التي أظهر فيها الذكور تفوقاً في التحصيل الدراسي في المقررات التمهيدية للرياضيات في الكلية.

أما دراسة Policy(2010) Center on education؛ فأظهرت أن الفجوة بين الذكور، والإناث في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ليست كبيرة، في حين أن هناك دراسات أظهرت تفوق الإناث في هذه المادة (Mortimore & et al ,1988 - (Patrick , 2006.

ويمكن محاولة الجمع بين هذه النتائج المتعارضة بالقول أن التحصيل الدراسي للإناث في مادة الرياضيات أفضل من الذكور في المراحل الأولى للتعليم (الابتدائي، والمتوسط)، في حين أنه يمكن أن تختفي هذه الميزة في المرحلة الثانوية (mullis & et al - 2000) أمَّا التحصيل الدراسي للإناث في مادة الكيمياء كان إجمالاً أفضل قليلا من الذكور؛ باستثناء عامي: 2008 و2009 في نظام الفصلين. وفي محاولة لتعليل سبب تفوق الذكور على الإناث في الرياضيات، والعلوم ؛ وهو ما يعارض دراسة Ssempala (2008)، ودراسة Viadero (1998)؛ فمنهم من أرجعها إلى ضعف ثقة الإناث بأنفسهن مع أنهن أفضل في القدرات، والإمكانات، ومنهم من أرجعها إلى أسباب بيولوجية، وعضوية، واجتماعية (Ssempala (2008), Patrick (2006) -Dhindsa & Emran (2011

Comparative study of secondary education systems (traditional system, credit system, unified system) on the academic aptitude tests.

Abstract

The Aim of This Comparative Study was to Explore the Relationship of the Outputs of Secondary Education Systems Exemplified in the Traditional System (two semesters), The Credit system and The Unified system - with The Academic Aptitude Tests, Provided by University of Kuwait.

To Achieve the Objectives of The Study the Researcher Employed the Content Analysis Method which is The Appropriate Method of Research in Achieving the Goals Set for This Study. The Researcher also Used Percentages and Statistical Means in the Analysis of the Study Data.

The Results Showed that the Credit System was the Preferred Option for the Majority of Students in Secondary School. Analysis of the Results for the Aptitude Tests also Showed that the Traditional System Students had Higher Academic Performance than both the Credit System and Unified System Students in the Three Courses During the Past Years.

The Male Students in the Traditional System Scored Higher than their Male Counterparts in the Credit System, and the Female Students also Scored High than their Female Counterparts in the Credit System. The Results of the Study were Interpreted in the Light of Previous Studies Presented Earlier.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أيوب، عبد الكريم. (2014). تقييم القدرة التنبؤية لاختبار الثانوية العامة ومتطلبات التخصص ومتغيرات أخرى وتفاعلاتها بالمعدل التراكمي في كلية التربية بجامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) مجلد 28(2).
- الحربي، خليل. (2013). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية. رسالة التربية وعلم النفس، 41، ص 125–144، الرياض.
- الرشيدي، غازي. (2012). النظام التربوي والتعليمي في دولة الكويت. مكتبة الفلاح. الكويت.
- الزامل، محمد. (2011). قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الاكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. مقبول للنشر في مجلة رسالة الخليج العربي.
- الشهري، عبدالله. (2011). القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف. مجلة القراءة والمعرفة، عدد 122، مصر.
- المحرج، حمد ونيازي، حسين. (2012). نظاما المقررات والتقليدي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26، ص 13–60 جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- المقوشي، عبدالله. (2002). القيمة التنبؤية للمعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في الكليات العلمية بجامعة الملك سعود. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 78، ص 51 – 72
- المهنا، مريم والعنزي، فريح. (2000). دراسة مقارنة بين نظامي الفصلين والمقررات مجلس الأمة.
-اليونسكو (2005) التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة
- عيد، غادة. (2009). الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت وفقاً لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة: دراسة تتبعية مقارنة. مجلة جامعة الملك سعود، عدد 2، ص 485 –535
- وزارة التربية(2007). المؤشرات التربوية لدولة الكويت. قطاع التخطيط والمعلومات. –
- وكالة الأنباء الكويتية 1/ 12/ 1999. . . لا نية لتغيير مواعيد الامتحانات أو تعديل الهيكل الوزاري.

ثانياً: المراجع غير العربية

- Adeyemi ,T.(2010). credit in mathematics in senior secondary certificate examinations as predictor of success in educational management in university in Ondo and Ekiti states, Nigeria, middle -East journal of scientific research ,5(4) p 235-244.
- Bangser ,M.(2008). Preparing high School Students for Successful Transitions to Postsecondary education and Employment .National high School Center.
- Bowen ,G.(2009). Document Analysis as a Qualitative Research method .Qualitative Research Journal ,9,2,P27-40
- Center on Education policy .(2010). Are there differences in A achievement between boys and girls ?. Stats Test Score Trends Through 2007-08,part5.
- College Board(2007). National Summary report .In A. Melink, C. literature overview gender differences in math Performance . In http.Aweonline.org.
- Dhindsa ,H. and Emran, S.(2011). using interactive whiteboard Technology-Rich constructivist Learning environment to minimize gender differences in Chemistry achievement. International Journal of Environment and Science Education ,6,4,P393-414
- Gelo ,O., Salcuni , S. and Calli , A.(2012). Text Analysis Within Quantitative and Qualitative Psychotherapy Process research: Introduction To Special Issue .Research in Psychotherapy, Psychopath ology, 15,2,P45-53
- GHK (2011). Order 144-Study on the use of Credit systems in higher Education Cooperation between the EU and the US. Brussels .
- Junor,s. and Usher, A. (2008). Student mobility and Credit Transfer :A National and global survey. Educational Policy institute.
- Magalakwe , M. (2006) . The use of Documentary Research methods in social research. A Frican Sociological Review ,10,1, p221-230.
- Mortimore,P.,Sammon ,P ,Stoll ,Lewis ,D. and Ecob ,R.(1988). School Matters :The Junior years .paul chapman publishing.
- Patrick, H.(2006). Sex Differences in Math Performance :The Role of Children's Approach to School Work .Developmental Psychology, 42,1,p11-26
- Mullis, l. V .S. ,Martin , M .O ., Fierros ,E .G .,Goldberg , A .l.,& Stemler, S .E. (2000). Gender Differences In Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study .In http .AWE online.org
- Popoola , l. and Olubunmi ,S.(2013). A correlated analysis of students ,SSCE grade and performance in first year use-of -English: A case study of fountain university, Osogbo . journal of languages and culture .v 4 (8) .p 150-154 www. academic journals.org/JLC.
- Roberts, C.(2000). A conceptual Framework For Quantitative Text Analysis: Quality and Quantity ,34,P259-274
- Salahdeen, M and murtala ,A.(2005). Relationship between admission grades and performances of students in the first professional examination in a new medical school. African journal of Biomedical research, 8,1,p51-57.

- Scott .,J. (1990). A matter Of Record, Documentary Sources in Social Research .In Monageng ,M. The Use of Documentary Research Methods in Social Research .
- Ssempala ,F.(2008). Gender Differences in Performance of Chemistry Practical Skills Among Senior Six Students in Kampala District .Dissertation .com
- Viadero ,D. (1998). American Association of University Women Study: Finds Girls Making Some Progress ,But Gaps Remain: Education Week. In orimogunje ,T. A study in mathemagenic Activities: Gender Differences in Understanding Chemistry Implication for Women Education. Journal of Education and practice, 4, 1.
- Wesley , J.(2009). Building Bridges in Content Analysis: Quantitative and Qualitative Traditions. Paper Presented at the Annual meeting of the Canadian Political Science Association, Ontario.
- White , M. and Marsh, E. (2006). Content Analysis : A flexible Methodology .library Trends,55,1,p22-45
- Wushishi ,Dand Usman ,H.(2013). Relationship between senior secondary school certificates examination (SSCE) mathematics grades and final Nigeria certificate of education (NCE)mathematics students results of Niger state college of education minna. International journal of humanities and social Invention, 2, 2, p 16-21.

الفصل الخامس

السياسة التعليمية للمرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية: تحليل وثائقي

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة
- الإطار النظري
- الدراسات السابقة
- التعقيب على الدراسات السابقة
- منهج الدراسة، وأدواتها
- المصداقية، والموثوقية في أسلوب تحليل المحتوى
- مجتمع الدراسة، وعينتها
- نتائج الدراسة
- المراجــع

أ. مشاعل عبدالله الحلاق - أ. أنفال أحمد الكندري
د. صالح أحمد الراشد - د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الخامس

السياسة التعليمية للمرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية: تحليل وثائقي

مقدمة

يُعد التعليم الفعال من أهم العوامل التي تسهم في تطور الأمم، وتقدمها، إذا ما تضافرت الجهود للنهوض بالعملية التعليمية؛ من مدخلات، وعمليات، ومخرجات. ويأتي في مقدمة ما يمتاز به التعليم الفعال: التركيز على جوهر العملية التعليمية وهو المتعلم؛ بوصفه محور التعليم؛ ومن ثم صار المتعلم هو الهدف، والغاية من وراء كافة جهود الإصلاح التعليمي، وعملياته (الدخيل، 2015).

ولذلك حظى الطلاب في كافة مراحل التعليم - وبخاصة المرحلة الثانوية - بعناية بالغة؛ لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة، ومفصلية في حياتهم؛ حيث تتكفل بسد حاجاتهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم، وربطها باحتياجات المجتمع، ومتطلباته؛ فالمرحلة الثانوية تحوز عناية كبيرة من قبل الطلاب، وأسرهم، والمجتمع ككل؛ لكونها مرحلة، تتوسط مرحلتي: التعليم الأساسي، والتعليم العالي، والجامعي؛ حيث يتوقف عليها تحديد مستقبل الطالب التعليمي، والاجتماعي، والمهني (الحبابي، والرشيدي، 2016).

وتشير الوثائق أن كوريا الجنوبية - من دول شرق آسيا - صارت تتصدر المراكز الأولى في جودة التعليم العام؛ حيث يحرز طلابها المراكز المتقدمة في اختبارات "بيزا" Pisa،

واختبارات "تيمز" Timss، وغيرها من الاختبارات الدولية؛ بفضل ما لديها من نظام تعليمي مميز، حقق لها قدرة تنافسية عالية مع كثير من الدول النتقدمة في الاختبارات الدولية (الدخيل، 2015).

وفي المقابل؛ فقد أظهرت نتائج مشاركات دولة الكويت في الاختبارات الدولية في العلوم، والرياضيات؛ وتحديداً في اختبارات "تيمز" Timss خلال العشرين سنة الماضية؛ ضعفا متواصلا في مستويات الطلاب التحصيلية؛ كما يتضح من الجدول رقم (1) الذي يرصد معدلات أداء الطلاب الكويتيين في الرياضيات للصفين: الرابع، والثامن في اختبارات "تيمز" في الأعوام: (1995 - 2007 - 2011 - 2015).

جدول رقم (1)

معدلات أداء الطلاب الكويتيين في الرياضيات في اختبار Timss

وجه المقارنة	1995		2007		2011		2015	
	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن
الترتيب	26/25	26/26	36/34	48/44	50/48	--	49/49	39/33
المعدل	400	392	316	354	342	--	353	392
المعدل الدولي	529	500	500	500	500	--	500	500

المصدر: اللميع، والمطوع، والرشيدي (2018).

وأظهرت كذلك نتائج الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية الذي يعقد كل عام ضعفًا واضحًا في المستوى، تمثل في رسوب أكثر من نصف المتقدمين خلال السنوات الماضية (الرشيدي، 2016).

وفضلاً عن ذلك، أظهرت دراسة مقارنة لمعدلات نجاح الطلاب في المرحلة الثانوية نظام الفصلين، والنظام الموحد بدولة الكويت؛ انخفاضًا في نسب نجاح طلاب نظام الفصلين الدراسيين (المطوع، والرشيدي، 2017).

مشكلة الدراسة

بناءً على ما تقدَّم؛ فإن نظام التعليم في كوريا الجنوبية يُعدُّ من أفضل النظم؛ من حيث الجودة، والكفاءة؛ فقد تبين ذلك - بجلاء - من نتائج اختبارات "تيمز" التي تشير إلى تفوق طلابها في مهارات العلوم، والرياضيات؛ مقارنة بعديد من الدول؛ كما يتضح من الشكل رقم (1) الآتي:

شكل رقم (1)

نتائج طلاب كوريا الجنوبية في اختبارات "تيمز" عام 2015

	Country	Are	SB	Achievement by TIMSS benchmarks
سنغافورة	Singopore	618	3.8	
هونج كونج	Hong Kong SAR	614	2.9	
كوريا	Korea	608	2.2	
الصين	Chinese Toipei	596	1.8	
اليابان	Japan	593	1.9	
كرواتيا	Croatia	505	2.5	
اسبانيا	Spain	502	1.7	
	International centre point	500		

المصدر: (2015)، Timss

وانطلاقا مما يتمتع به النظام التعليمي في كوريا الجنوبية من تميز، يقف من خلفه سياسة تعليمية رشيدة، وفعالة، وجهود متواصلة للإصلاح، والتطوير التربوي؛ جعلت من "التجربة" الكورية نموذجًا تعليميًّا، يُحتذى به؛ ومن ثم تسعى النظم التعليمية المختلفة إلى دراسته؛ للوقوف على الدروس المستفادة؛ فإن هذه الدراسة تسعى إلى تعرف طبيعة سياستها التعليمية في المرحلة الثانوية؛ للإفادة منها في تطوير نظام التعليم الثانوي في دولة الكويت. ولبلوغ تلك الغاية؛ فإن السؤال الرئيس الذي تنطلق منه هذه الدراسة؛ هو:

ما طبيعة السياسة التعليمية للمرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1- ما المسار التعليمي في المجال الأكاديمي في المرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية؟
2- ما المسار التعليمي في المجال المهني في المرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية؟
3- ما طبيعة المواد الدراسية في المسارين: الأكاديمي، والمهني؟

أهمية الدراسة

تُعدُّ دراسة نظم التعليم في الدول المتقدمة - بدءاً من السياسة التعليمية التي تنتهجها، وإدارة المراحل التعليمية، والبرامج، والمناهج الدراسية، وتنظيمها، إلى غير ذلك من عناصر المنظومة التعليمية - أساسًا، ومدخلاً مهمًّا، وضروريًّا عند الشروع في انتهاج إجراءات إصلاح التعليم، وتطويره في دولة الكويت. وعليه، يتعين على صُناع السياسة التعليمية دراسة تجارب الدول الأخرى؛ وبخاصة تلك التي تتمتع بسمعة، ومكانة تعليمية مميزة، يشهد بها العالم أجمع (Raffe,2011).

وتأتي أهمية الدراسة من طبيعة المنهج النوعي في تحليل المحتوى الذي تنتهجه هذه الدراسة؛ والذي يُعدُّ من الطرائق البحثية المعقدة التي تستغرق وقتاً وتركيزاً عاليين، وما سوف تُفضي إليه من نتائج، يأتي في مقدمتها:

1- تزويد صُناع القرار التربوي، والقائمين على رسم السياسة التعليمية، وعلى بناء المناهج الدراسية، وتنظيمها في وزارة التربية والتعليم في الكويت، وكافة الدول العربية؛ بحيثيات، ونتائج دراسة تحليلية، تبرز ميزات نظام التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية، علَّها تمثل رافداً، يمكن الإفادة من نتائجه، وتوظيف مُعطياته عند التخطيط لتطوير النظام التعليمي؛ وبخاصة مرحلة التعليم الثانوي.

2- لمّا كانت الدراسة تنتهج أسلوبًا بحثيًّا، يعتمد على "تحليل الوثائق، وتحليل المحتوى"؛ فإنها سوف تُزوِّد الباحث التربوي العربي بآلية تطبيق تحليل الوثائق الأجنبية؛ الأمر الذي قد يَفيد منه بعض الباحثين عند تبني هذه الآلية.

مصطلحات الدراسة

المسار التعليمي: الطريق الذي يسلكه الطلاب عند التحاقهم بالمرحلة الثانوية، وبعد أدائهم اختبارات القبول entrance examination؛ بما يناسب قدراتهم، ومهاراتهم، وميولهم، والدرجات المؤهلة للالتحاق بالمرحلة الثانوية.

المرحلة الثانوية:هي المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة، ومدتها ثلاث سنوات، وتتنوع فيها المسارات التعليمية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تحليل الوثائق التي أمكن الحصول عليها، والمتعلقة بنظام التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية؛ وفق الآليات المتعارف عليها في تحليل الوثائق.

الإطار النظري

أكد كل من: Kim Grinker & Larsen (2005) أن ما يتمتع به الشعب الكوري من حماسة، وشغف بالتعليم يمتد - بجذور عميقة - إلى ثقافة مجتمعية تُقدِّر المعرفة، وتؤمن بالتنمية البشرية سبيلاً للنهضة، وبالإصلاح التعليمي مدخلاً، وأساسًا للتقدم.

ويأتي في مقدمة التوجهات التربوية التي أكدها النظام التعليمي في كوريا الجنوبية: الاستقلال الذاتي للمدارس، والابتعاد عن التعليم الموجه نحو الامتحانات، والعناية بالتعليم المتكامل، وأهمية تضييق الفجوة بين الجنسين، وتعزيز التفكير الخلاق، مع تلبيه الحاجة إلى التعليم العملي الذي يحقق القدرة التنافسية العالمية؛ لمواجهة التحديات الراهنة.

وقد أسهم إصلاح النظام التعليمي في كوريا الجنوبية في تحقيق النمو الاقتصادي السريع خلال العقود الأربعة الماضية؛ بسبب توافر القوى العاملة المؤهلة اللازمة للتوسع الاقتصادي؛ حيث أنشأت حكومة كوريا الجنوبية نظاما مميزاً للمدارس العامة، واستخدمته؛ كأداة رئيسة لمشروع بناء الدولة؛ من خلال تبني مجموعة جديدة من القيم، والأيديولوجيات، والمهارات التي تدعم

الهيكل السياسي – الاقتصادي للمجتمع. وقد كانت ثقتهم كبيرة بمخرجات المدارس الثانوية العامة – برغم تاريخها القصير نسبيًا – في أنها سوف تؤدي دوراً مهمًا في عملية بناء المجتمع.

وهكذا صار نظام التعليم الكوري الجديد جزءاً من "المشروع الوطني" الكوري؛ حيث بذل الكوريون جهداً كبيراً لبناء نظام تعليمي قوي، وقادر على بناء دولة من الطراز العالمي، والتزم كل مواطن أداء دوره في هذا المشروع الكبير (الدخيل، 2015).

وكما ورد في وثيقة MOS & T (2008)؛ فمن أهم ما يمتاز به المنهج الدراسي في كوريا الجنوبية؛ ما يأتي:

1. تحقيق الوحدة الوطنية، والتنوع الفردي.

2. التركيز على الطلاب؛ لضمان استقلالهم، وإبداعهم.

3. تعاون الطلاب، والآباء، والمعلمين، والمدارس، ومكاتب التعليم في بناء المنهج الدراسي الأمثل للطلاب.

4. وضع نظام للتعليم المدرسي، يركز على المناهج الدراسية.

وحدَّد Levin (2000) أربعة عناصر، تتطلبها عملية الإصلاح التربوي؛ فيما يأتي:

1. وجود مقترحات الإصلاح، وضرورة ربطها بجدول أعمال الحكومة.

2. تبني سياسات الإصلاح المنبثقة من تلك المقترحات بعد مناقشتها، والموافقة عليها.

3. تنفيذ الإصلاحات بعد إجراء مجموعة من الدراسات؛ للوقوف على الصعوبات التي تواجه الانتقال من صُنع السياسة إلى الممارسة، مع تحديد نموذج للتنفيذ؛ إن وجد.

4. استعراض النتائج، والآثار المترتبة على عملية الإصلاح.

وقد أورد Smith et al.(2014) مجموعة من الأسباب التي تدفع الحكومات

إلى تبني نهج الإصلاح، والحرص على التغيير؛ منها: تبني رؤية جديدة، أو بزوغ اتجاه جديد، أو مواجهة أزمة، أو بروز حقائق، ومعلومات جديدة - من خلال البحوث - تدعم الحاجة للتغيير، أو القناعة بعدم جدوى الطرائق القديمة، والإخفاق في تحقيق النتائج المرجوة منها، أو تولي قيادات تربوية جديدة، تجلب معها أفكاراً، وممارسات جديدة.

وهكذا؛ تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة تعرف إجراءات التنفيذ التي انتهجتها كوريا الجنوبية في عملية الإصلاح التعليمي للنظام الثانوي: عملية نقل الأفكار، وترجمتها من حيِّز التنظير إلى الواقع، والممارسة. وبالتحديد تحاول الدراسة التركيز على الخطوة الأولى من خطوات نموذج Smith et al؛ وهي الاستكشاف؛ ويعني: تحديد مدى الحاجة إلى التغيير؛ ومن ثم ابتكار مجموعة من الممارسات التي من المرجح أن تعكس هذا التغيير المنشود وتُعبِّر عنه؛ ليتولى الفريق القيادي الممثل للدولة فحصها، ودراستها؛ ليقرر ما إذا كانت هذه الممارسات قابلة للتنفيذ، أم لا. والشكل الآتي يوضح "مسار" خطوات عملية التنفيذ:

الاستكشاف	التركيب (التثبيت)	التنفيذ الأولي (التجريب)	التنفيذ الكامل	التوسع

يلي الخطوة الأولى (الاستكشاف)، مرحلة التركيب (التثبيت) التي تهدف إلى بناء القدرة المؤسسية التي تدعم تنفيذ الممارسات الجديدة؛ بما تتطلبه من القدرة على اختبار مكونات النظام التعليمي، والتأكد من جودته؛ لضمان نجاح عملية التنفيذ.

ثم تأتي مرحلة التنفيذ الأولي (التجريب)؛ وفيها توضع الممارسات الجديدة موضع التنفيذ، وتصير مهمة فريق التنفيذ توجيه عملية التنفيذ، ثم مراجعة البيانات، واتخاذ القرارات، وتقديم التغذية الراجعة للفريق القيادي بالتحديات، والنجاحات.

والمرحلة الرابعة هي مرحلة التنفيذ الكامل؛ وتضمن استخدام الممارسات بتدقيق عالٍ، مع الحرص على تحقيق النتائج المتوقعة، والتركيز على

الإخلاص، والاستدامة، مع تأكيد عمل هياكل التطوير المهني، والهياكل التنظيمية بشكل كامل؛ لدعم التنفيذ.

وأخيراً، تأتي مرحلة التوسع والتعميم، وفيها يجرى نشر الممارسات، وتوفير عدد كاف من المدربين، مع وجود بنية تحتية، ونظم بيانات، تخدم هذه الممارسات، فضلاً عن ضمان وجود تمويل مناسب؛ لإضفاء الطابع المؤسسي على الهياكل التنظيمية في الدولة.

الدراسات السابقة

أشارت دراسة Krechetnikov & Pestereva (2017) إلى أن أهم ما يميز تطور نظم التعليم في كوريا يتمثل في تعزيز الأسواق الوطنية للخدمات التعليمية؛ عن طريق التوطين. وتنهض منهجيه الدراسة على تحليل المنطق الذي يستند إليه تطوير نظم التعليم الوطنية؛ على أساس نهج تطوري شامل لكافة المكونات: التاريخ، والثقافة، والسياسة الديموغرافية، وسوق الخدمات التعليمية، وتكامل النظم التعليمية.

كما أشارت الدراسة إلى أهمية تطوير نظم التعليم الوطنية الحالية في منطقه آسيا (اليابان، وجمهورية كوريا)؛ من خلال إجراء تحليل مقارن لسياسة التعليم للدولة، واستندت منهجية الدراسة إلى تحليل منهج التعليم الوطني.

ومن أبرز النتائج التي جرى تحليلها:

1- تعطي كوريا الأفضلية للعنصر العلمي، ولتنظيم الدولة للتعليم الدولي بالكامل.

2- تمر كوريا بكساد ديموغرافي، إذا لم يعالج؛ فإنه قد يؤدي إلى خلل في تطابق القدرة الاستيعابية للجامعات، والأعداد المتوقع تخرجها في المرحلة الثانوية.

3- أحرزت كوريا الجنوبية نجاحات باهرة في المناصب القيادية على الصعيد العالمي في غضون عقدين فقط، يجعل من الواجب اعتبار خبراتها، وممارساتها المتعلقة بتدويل التعليم الوطني جديرة بالدراسة.

وعليه، فقد أكدت النتائج أن الحكومة الكورية - بتشجيعها الكليات الوطنية في المراكز الإقليمية على المشاركة في إنتاج معارف، ومهارات جديدة - قد ساعدت في دفع عجلة النمو التكنولوجي، والإقليمي؛ لتحتل كوريا الجنوبية حاليا المرتبة التاسعة في التعليم العالي.

وأجرت Chung (2011) دراسة حالة عن النظام التعليمي في كوريا الجنوبية، أبرزت أهم نتائجها أن النظام التعليمي في كوريا الجنوبية نظام قائم على التنمية؛ بما يضمن للدولة أن تكون منتجة، فضلاً عن كونه نظامًا تعليميًّا مرتبطًا بسوق العمل، والتنمية الاقتصادية، والتنافس في مجال الصناعة.

أمَّا دراسة Grzybowski (2013) عن "أهمية التكنولوجيات التعليمية في كوريا الجنوبية": ودور الحكومة في تنفيذها، ودورها في تميز النظام التعليمي؛ فقد أشارت أبرز نتائجها إلى تغيير نظام التعليم، وزيادة فاعلية التعليم، والتعلم؛ بحيث صار التعليم أقل استهلاكًا للوقت، وأكثر تنوعًا، وأكثر ملاءمة للبيئة في بعض الجوانب، فضلاً عن جعله سهلاً، وميسوراً. وقد أسهمت تلك التكنولوجيات التعليمية في نجاح التجربة الكورية.

أمَّا دراسة Kim (2012) - عن تطور سياسة الدولة، وعلاقتها بالتنمية التعليمية، والاقتصادية - فقد أشارت إلى أن كوريا الجنوبية تولي نظامها التعليمي عنايةً؛ لتحقيق السياسات الإنمائية؛ فالدولة تركز على تميز نظامها التعليمي؛ حتى تكون في صدارة الدول المميزة تعليميًّا؛ ومن ثم تكون مميزة اقتصاديا. وقد كشفت هذه السياسة، وعززت الطلب على التعليم، وأثارت الدعوة العامة إلى التزام الدولة التوسع التعليمي.

وذكرت دراسة gokkaya(2014) - عن "السياسات التعليمية التي تقف خلف النجاح الاقتصادي في كوريا الجنوبية" - أن النظام التعليمي في معظم الدول من أهم المجالات التي تساعد الدولة في التنمية، والتطور؛ وهذا ما تسعى إليه كوريا الجنوبية.

لقد صارت كوريا الجنوبية بعد الحرب العالمية الثانية تركز على التعليم، وعلى السياسة التعليمية؛ مما أدى إلى نجاحها الذي أسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية

المنشودة. ولا عجب أن يركز النظام التعليمي على عدة مجالات، يأتي في مقدمتها: تحقيق الجودة في التعليم، وفي تدريب المعلمين، وتأكيد أهمية تعلم اللغة الإنجليزية، والتركيز على العلوم والتكنولوجيا، وزيادة رواتب المعلمين.

وأشارت دراسة Jambor (2014) – عن "بزوغ التعليم العالي في كوريا: حان وقت التعلم من النجاح" – إلى مجموعة من الدروس المهمة التي يمكن أن تتعلمها الجامعات الدولية، والنظم الجامعية؛ ولا سيما في النمسا، وكندا؛ من النجاحات التي تحققت في كوريا؛ من حيث السياسات، والممارسات؛ فبرغم أن الجامعات الحديثة في كوريا الجنوبية لها تاريخ قصير بعد الحرب؛ فإنها تضاهي مثيلاتها في البلدان الأكثر تقدما، وهي قابلة للاستمرار، والتطور.

بينما أوضحت دراسة كل من: Lee & Park (2014) – عن "سياسات الإصلاح المدرسي، ونتائجها في كل من: كوريا، والولايات المتحدة" – أن سياسات الإصلاح المدرسي في كوريا على مدى العقود الثلاثة الماضية قد أثرت تأثيرا إيجابيا في المعلمين، والطلاب، وفي زيادة التقدم العلمي، والإنجاز الأكاديمي، فضلاً عما أحدثته من إصلاحات في المجالات الآتية:

1. بناء مناهج دراسية جديدة للعلوم الإنسانية، والإبداع.

2. إنشاء مجتمعات مدرسية مستقلة.

3. تبني نظام جديد للقبول في الكليات؛ من خلال تقييم إبداعهم؛ بدلاً من النظر في الدرجات القياسية لامتحانات القبول إلى الكليات، والصفوف المدرسية.

4. إلزام المدارس الاحتفاظ "بسجل شخصي شامل" لكل طالب؛ بما في ذلك: جميع البيانات الشخصية، وأن يعطى السجل وزنًا كبيراً في عملية قبول الكليات.

5. تشكيل مجلس مدرسي – في كل مدرسة – يشارك فيه الآباء، والمعلمون في اتخاذ القرارات المدرسية.

6. إنشاء أنواع مختلفة من المدارس الثانوية، والبرامج المتخصصة.

وأسفرت دراسة Bermeo (2014) – عن الدروس، والمضامين التي يمكن أن تفيد منها "بيرو" من نجاح نظام التعليم الثانوي الكوري – عن تحديد أهم

العوامل التي أسهمت في نجاح التعليم في كوريا الجنوبية في تحقيق نظام تعليمي عالي الجودة، والتي تمثلت فيما يأتي:

1. وضع استراتيجية إنمائية طويلة الأجل للتعليم.
2. زيادة فرص التطوير الفعال، والتدريب العالي للمعلمين.
3. إعطاء الأولوية لتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في مجال التعليم.

وأوضحت الدراسة أن هناك توافقًا قويًّا بين استراتيجية التنمية في كوريا الجنوبية، واحتياجات سوق العمل، وسياسات التعليم؛ بحيث يجرى كل خمس سنوات تحديث المناهج الدراسية الوطنية، وتحسينها، وإدراج التعلم الإلكتروني؛ لتعزيز المناهج الدراسية، وزيادة التواصل، وسد الثغرات في الحصول على التعليم المطور، وجعل الفصول أكثر فاعلية.

وأشارت دراسة Choi (2017) - عن "فهم الاستجابات المتباينة لمعلمي المرحلة الأولية حيال الإصلاح التعليمي" - إلى أن العلاقة بين السياسة، والممارسات التعليمية تتوقف على طبيعة التغييرات السياسية للإصلاح، وكيف نفذ المعلمون إصلاحًا تقييميًّا في كوريا الجنوبية، مع تحليل للجوانب المختلفة للإصلاح، وطرائق تنفيذ المعلمين له في التعليم.

وتوصلت الدراسة إلى أن نتائج التقييم تستخدم؛ لإعطاء انطباعات عن الطلاب، وكذلك لتصميم طرائق تحسين التعليم مع أن المعلمين قد واجهوا صعوبة في تغيير الممارسات التعليمية، وأن من بين العوامل المؤثرة في تنفيذ الإصلاح ما يأتي:

1. دور المعلمين دليل على نجاح الممارسات الفعلية.
2. تطوير المناهج الدراسية.
3. وضع خطط؛ لتقييم أداء المعلمين.

وتوصلت دراسة Lee (2017) - عن المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية، ودافعية الطلاب لتعلم العلوم، والتكنولوجيا - إلى أن:

1. المدارس الثانوية المهنية تركز على تشجيع تعلم التكنولوجيا العلمية، ودمج الكمبيوتر، والإنترنت في التدريس.

2. الحرص على تميز النظام التعليمي الكوري، والعناية بحصول الطلاب على أفضل تعليم ثانوي؛ يعتمد على التفكير الإبداعي لديهم، وعلى قدرتهم على المنافسة دوليًا.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح أن دراسة كل من: Krechetnikov & Pestereva، ودراسة Kim تتشابهان في تأكيد تأثير التنمية التعليمية في التنمية الاقتصادية؛ حيث تعتمد كوريا الجنوبية على نظامها التعليمي؛ لفرض سياسات إنمائية قوية؛ وهذا ما يميز النظام الكوري عن غيره من الأنظمة.

وتتشابه - أيضًا - دراسة Grzybowski، ودراسة Jambor في إبراز تركيز كوريا الجنوبية على التكنولوجيا؛ لزيادة فاعلية التدريس؛ فالتكنولوجيا تجعل التعليم أقل استهلاكًا للوقت، وأكثر تنوعًا، وأكثر ملاءمة للبيئة في بعض الجوانب، فضلاً عن جعله أكثر تشويقًا ويسرًا؛ فهذه التكنولوجيا قد أسهمت في نجاح التجربة الكورية؛ بما جعل الدول الأخرى تسعى إلى الإفادة من كوريا الجنوبية، ونظامها التعليمي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Krechetnikov & Pestereva في تاكيد حتمية تقديم الدعم المالي اللازم لتطوير التعليم، والتوجه نحو تبني أفضل الممارسات التعليمية، والسعى الجاد إلى اعتماد معايير عالمية موحدةه للتعليم، ومتابعتها باستمرار.

ويتضح من دراسة كل من: Lee & Park، ودراسة Jinyoung Choi أنهما تتشابهان مع الدراسة الحالية في سياسات الإصلاح المدرسي؛ فحين كانت المناهج الدراسية في التعليم الابتدائي، والثانوي في كوريا تفتقر إلى الإبداع؛ استهدف الإصلاح المدرسي تغيير المناهج الدراسية، وتحسين العلاقة بين المعلمين، والطلاب، وإثراء بيئة التعليم والتعلم، وتنويعها؛ لتنشيط الإبداع لدى الطلاب، وتحقيق استقلالهم الذاتي.

وتتفق الدراسة الحالية - أيضًا - مع دراسة Bermeo؛ في تأكيد نجاح كوريا الجنوبية في تحقيق نظام تعليمي عالي الجودة؛ من خلال تقديم الرؤية، والدروس، والمعارف؛ بما جعل مؤشرات التعليم فيها على هذه الدرجة من التميز.

وتتشابه دراسة Lee، ودراسة Cho & Kang في إظهار ما يتمتع به نظام التعليم الثانوي الكوري من تميز، وعنايته بضرورة تلقي الطلاب أفضل تعليم ممكن، والقدرة على ممارسة التفكير الإبداعي، والمهني، والعناية بجودة مخرجات التعليم.

منهج الدراسة، وأدواتها

استُخدِم المنهج الوصفي الذي يهدف إلى تقديم وصف للظاهرة المراد دراستها، وجرى الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى في جمع مفردات الموضوع، وتحليلها؛ فمن خلال هذا الأسلوب يستطيع الباحث دراسة واقع ما، وتحليله، والتوصل إلى نتائج مهمة ومفيدة (ماجد، 2016).

المصداقية، والموثوقية في أسلوب تحليل المحتوى

اتُّبِعت مجموعة من الخطوات في أثناء استخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ بناء على نموذج Zhang and Wildemuth (2016)؛ وذلك على النحو الآتي:

1. إعداد الوثائق، والدراسات، والبحوث الخاصة بسياسة التعليم للمرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية وتجهيزها؛ من خلال الاطلاع على الوثائق الرسمية الصادرة من كل من: وزارة التربية، والمعهد الوطني للتعليم، والمنظمات الرسمية في كوريا.
2. تحديد فئات التحليل المطلوبة؛ بناء على فئة الموضوع.
3. تطوير الفئات، ونظام الترميز، وفيها تمت مراجعة فئات التحليل التي تم وضعها؛ ومن ثم تحديد نظام لترميز البيانات.
4. اختبار نظام الترميز على عينة من النصوص، والوثائق.
5. ترميز جميع الوثائق.

6. تقييم تناسق الترميز؛ من خلال دمج المتشابه من الفئات، وإعادة تصنيفها.

7. استخلاص النتائج؛ عن طريق إعادة بناء، وصوغ المعلومات المستجدة من البيانات.

8. كتابة البحث، ومناقشة النتائج.

مجتمع الدراسة، وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع الوثائق الرسمية التي تناولت نظام التعليم في كوريا الجنوبية، وشملت عينة الدراسة الوثائق الرسمية المتاحة التي استطاع الباحثون الوصول إليها، والخاصة بسياسة نظام التعليم الثانوي؛ حيث استُخدمت (12) وثيقة، والجدول رقم (2) يوضح تلك الوثائق الرسمية التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة:

جدول رقم (2): الوثائق التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة

العدد	الرقم	المؤلف	المصادر
12	1.	(Kim ,S ,2002)	The Secondary School Equalization Policy in South Korea. Seoul, Korea .
	2.	(Han ,y& Kim, e ,2002)	Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Korea , Korean Educational Development Institute (KEDI) .
	3.	(An , Seok Bae 2007)	CAN 'SCHOOL CHOICE' AND GREATER DIVERSITY SAVE THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SOUTH KOREA?. Oxford University
	4.	(MOEST, 2008)	THE SCHOOL CURRICULUM OF THE REPUBLIC OF KOREA
	5.	(Choi.K & Hon .D, 2009)	Gifted Education in Korea
	6.	(International Recognition Department 2013)	The Hague Country module Nuffic south korea
	7.	Kim, Bo M. (2013)	Estimating Returns to Vocational Education at High Schools in Korea.
	8.	(Ji-Yeon , Lee 2014)	Vocational Education and Training in KoreA : Achieving the Enhancement of National Competitiveness. director of career devlopment center, krevit , korea .

العدد	الرقم	المؤلــف	المصــــادر
	9.	(KIM, Ji nhee 2015)	Korean Educational Development Institute
	10.	(IQAS ,2016)	International Education Guide FOR THE ASSESSMENT OF EDUCATION FROM SOUTH KOREA. Canada .
	11.	(OECD, 2016)	EDUCATION POLICY OUTLOOK KOREA.OECD Publishing.
	12.	(Lee.E 2017)	Effects of South Korean High School Students' Motivation to Learn Science and Technology on Their Concern Related to Engineering .EDAM

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما المسار التعليمي في المجال الأكاديمي في المرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية؟

يشير تحليل عـــدد من الوثائق الخاصة بنظام التعليم في كوريـــا الجنوبيـــة Ji-Yeon (2014) - Kim (2013) - IRD (2013) - IQAS (2016) - MOEST (2008)؛ إلى أن أهداف التعليم في المرحلة الثانوية ترتكز حول:

1- تنمية العقل، والجسم، وتعزيز القيم التي تساعد الطلاب في تشكيل نظرتهم للحياة.

2- أن يكون الطلاب قادرين على التفكير، والنقد، والإبداع.

3- السعي إلى تكوين قاعدة من المعارف، والمهارات في التعليم؛ لتطوير مواهب الطلاب، وتنميتهم للوظيفة في المستقبل.

4- الحفاظ على الثقافة، والتقاليد الكورية، ومحاولة نشرها في العالم.

5- الإسهام في بناء المجتمع، وتنميته؛ من خلال تنمية الوعي، والقيم لدى الطلاب؛ كمواطنين.

التعليم الثانوي الأعلى upper Secondary Education

ويشمل عدداً قليلاً من المدارس الخاصة التي تُعنى بتعليم العلوم، واللغة الأجنبية، والفنون، والتربية البدنية، ويجوز للطلاب الملتحقين بهذه المدارس

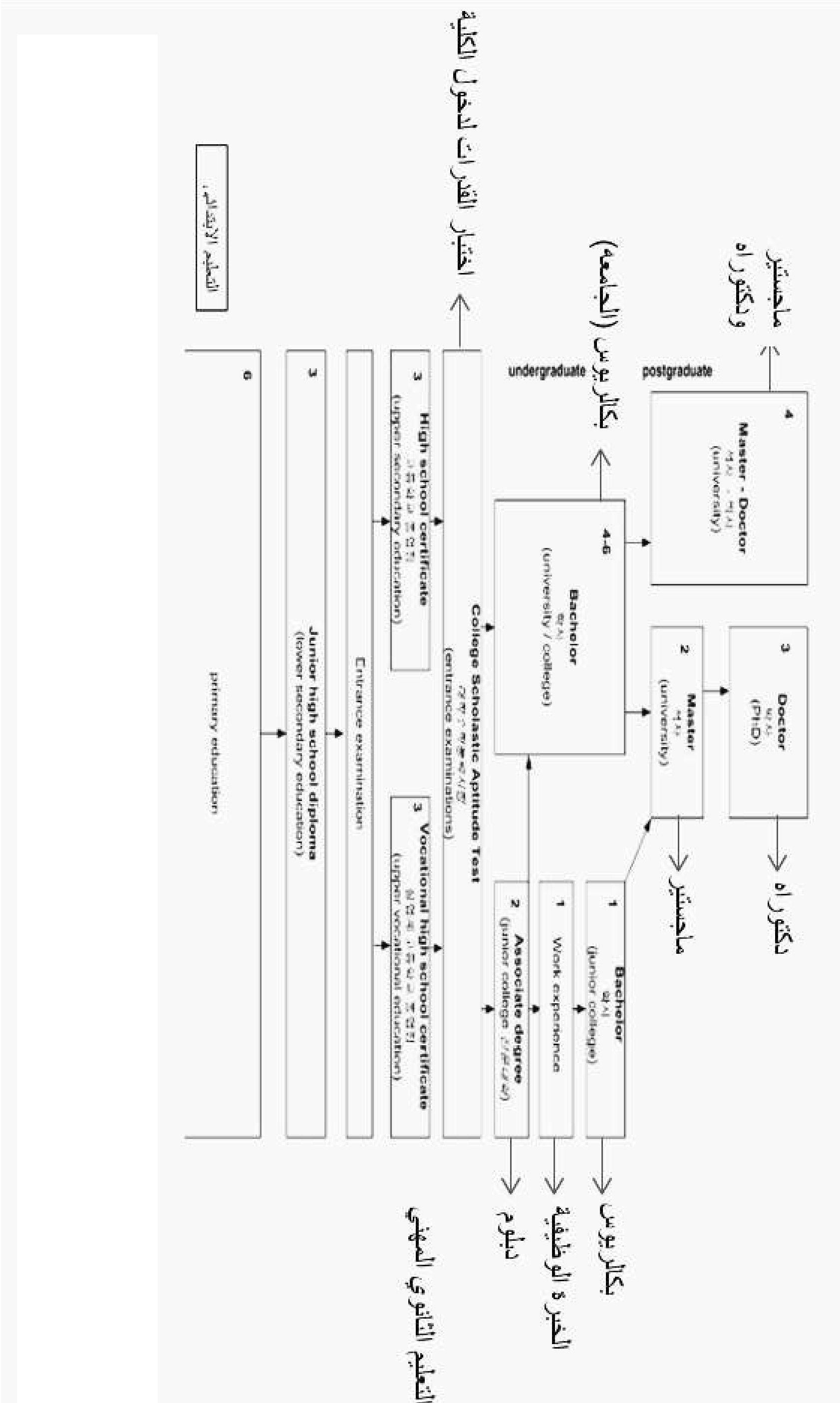
الحصول على منحة دراسية؛ للتعليم، والإقامة. وتتيح بعض مدارس العلوم طريقًا إلى الالتحاق بالجامعة، مع حصول الطلاب على شهادات في برامج العلوم من المعهد الكوري المتقدم للعلوم والتكنولوجيا، أو غيرها من برامج العلوم الجامعية بعد سنتين من المدرسة الثانوية. كما توفر بعض كليات الفنون - في البث الإذاعي، والتلفزيوني، والمراسلات- لطلاب المدارس العامة حضور المحاضرات يوم الأحد.

ويستغرق التعليم المدرسي الإلزامي اثني عشر عاما؛ حيث تتولى المرحلة الابتدائية - مرحلة إلزامية، ومجانية - تهيئة التلاميذ لاكتساب القدرات الأساسية، والمهارات، والعادات الضرورية للتعلم، والحياة اليومية، وتتكون من ست سنوات، وعادة ما يبدأ التحاق التلاميذ بها في سن السادسة، أو السابعة.

تليها المرحلة المتوسطة (الإعدادية) - مرحلة إلزامية، ومجانية- تتكون من ثلاث سنوات؛ ، حيث تتراوح أعمار طلابها ما بين: 13، و15 سنة، ويسهم التعليم- في هذه المرحلة - في إكساب الطلاب القدرات، والمهارات الأساسية للتعلم، والحياة اليومية، والديمقراطية، والمواطنة. أمَّا المرحلة الثانوية؛ فتتضمن ثلاث سنوات؛ حيث تتراوح أعمار طلابها ما بين: 16، و18 سنة، ويمكن لخريجي المدارس الثانوية أن يتوزعوا ما بين: الكليات الأكاديمية، أو المهنية. والشكل رقم (2) الآتي يوضح ذلك.

نظام القبول

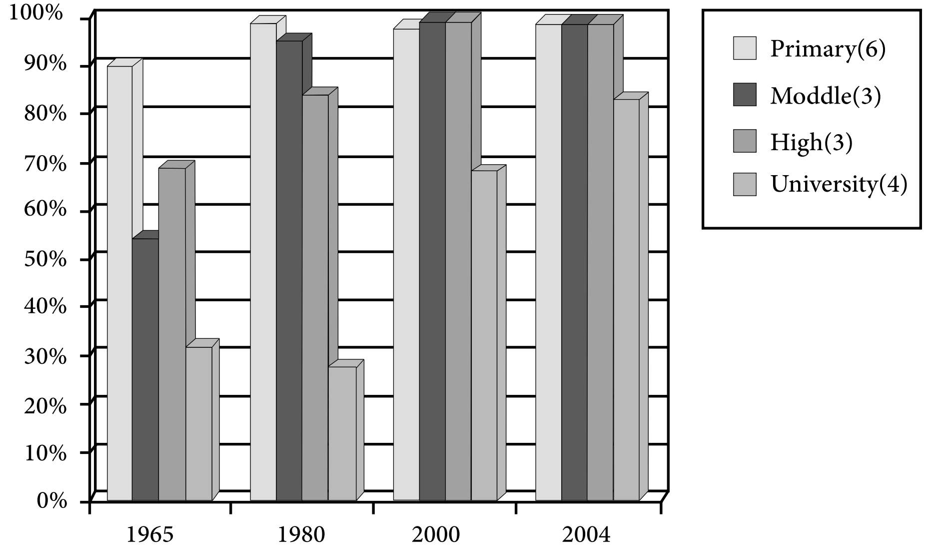
ذكرت وثيقة I Q A S(2016)أن هناك نوعين من المدارس الثانوية العامة؛ حيث يجرى قبول الطلاب؛ من خلال التوزيع العشوائي؛ عن طريق القرعة في المدارس الثانوية العامة العادية؛ حتى يتحقق مبدأ المساواة؛ من خلال إتاحة فرصة متساوية لجميع الطلاب لدخول الثانوية العامة، وتشمل المدارس الثانوية العامة عدداً صغيراً من المدارس المتخصصة في مجالات معينة؛ مثل: العلوم، والرياضيات، واللغة الأجنبية، والفنون، والتربية البدنية التي تقبل خريجي المدارس الإعدادية ذوي الأداء العالي؛ ممن لديهم قدرات خاصة، ويجوز للطلاب المقبولين - في هذه المدارس - الحصول على منحة دراسية للتعليم، والإقامة.



شكل رقم (2): آلية مسار التعليم في كوريا الجنوبية

وتتكون المرحلة الثانوية من ثلاث سنوات من التعليم العام، والمتخصص، ويساعد التعليم في المدارس الثانوية الطلاب في اكتساب قدرات، ومهارات ضرورية للتقدم في حياتهم المهنية المختارة. ويجب على كل من: المدارس العامة، والخاصة أن تتبع المنهج الوطني. وتضم المدارس الثانوية الخاصة حوالي نصف أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة، ويدفع الطلاب رسومًا موحدة؛ سواء أكان ذلك في المدارس العامة، أم الخاصة. وقد ارتفع عدد الطلاب الذين التحقوا بالمرحلة الثانوية، أو أنهوها في كوريا الجنوبية خلال الأربعة عقود الماضية بشكل مذهل.

ويوضح الشكل رقم (3) الآتي نسبة التحاق الطلاب بالتعليم الثانوي ما بين عامي: (1965 - 2004)



شكل رقم (3): نسبة التحاق الطلاب بالمرحلة الثانوية

المصدر: An (2007)

ويلاحظ من الشكل أعلاه أنه في سنة 1965 كانت نسبة التحاق الطلاب في المرحلة الثانوية دون 70٪، ثم ارتفعت عام 1980؛ حيث وصلت إلى 80٪، وفي 2000–2004 وصلت النسبة إلى قرابة 99٪.

اختبار القبول، وتحقيق سياسة المساواة Entry test and equality policy

ذكر kim (2002) أن المدارس المتوسطة (الإعدادية) صارت شديدة الكثافة الطلابية، كما تفشت ظاهرة الدروس الخصوصية بشكل كبير خارج الدوام المدرسي؛ حتى يستطيع الطلاب اجتياز اختبار القبول بالمرحلة الثانوية بنجاح. ويكون الاختبار في عدد من المقررات الدراسية خارج محتوى المرحلة الإعدادية. وقد أدى هذا الاختبار إلى رسوب كثير من الطلاب في المقررات الأساسية للمرحلة الإعدادية؛ بسبب انشغالهم في التركيز؛ استعداداً لاختبار القبول بالمرحلة الثانوية، كما أدى هذا الاختبار إلى حالة من المعاناة النفسية لدى بعض الطلاب في تحمل نفقات الدروس الخصوصية.

وبناءً عليه، نفذت الحكومة سياسة؛ لتحقيق المساواة، تم - وفقًا لها - استبدال التوزيع العشوائي للطلاب على المدارس الثانوية بامتحانات القبول التنافسية. كما دعمت الحكومة المدارس الخاصة؛ بحيث تتساوى مرتبات المعلمين فيها مع مرتبات أقرانهم في المدارس الحكومية. وتطبق المدارس الخاصة المنهج الدراسي المتبع في المدارس العامة؛ تحقيقًا لسياسة المساواة؛ حيث يجب على جميع المدارس العامة، أو الخاصة أن تتخلي عن حقوقها في اختيار الطلاب الجدد، ويطلب إليهم أن يقبلوا جميع الطلاب الذين يجرى اختيارهم؛ من خلال التوزيع العشوائي من وزارة التعليم. ويكمن الفرق الوحيد بين القطاعين: الخاص، والعام في أن أصحاب المدارس الخاصة يتمتعون ببعض الحقوق في إدارة المدرسة؛ مثل: شؤون الموظفين، أو رأس المال؛ لتحسين المرافق المدرسية تحت إشراف الحكومة.

المدارس الثانوية العامة للموهوبين:

كما جاء في وثيقة Gifted Education in Korea (2009) أن هذه المدارس تختص بالطلاب الموهوبين في العلوم، والرياضيات. وتعود بداية تأسيس تعليم الموهوبين في كوريا الجنوبية إلى افتتاح مدرسة "جيونجي" العلمية الثانوية، وهي أول مدرسة للموهوبين في العلوم، والرياضيات. وتوجد حاليا في كوريا 17 مدرسة ثانوية عامة للرياضيات، والعلوم، وتوزع هذه المواد

بالتساوي في جميع أنحاء الجزء الجنوبي من شبه الجزيرة الكورية؛ بمعدل مدرسة واحدة لكل مقاطعة، وواحدة في كل مدينة من مدن العاصمة، تديرها وزارة التعليم، وتنمية الموارد البشرية، ولا يمكن للطلاب أن يتقدموا إلاَّ إلى المدرسة الموجودة في مقاطعتهم، أو في مدينتهم.

وقد كانت هذه المدارس هي الأولى في تنفيذ نظام الإسراع الذي يسمح للطلاب بإكمال تعليمهم في المدارس الثانوية في سنتين، والدخول بعدها إلى المعهد الكوري المتقدم للعلوم، والتكنولوجيا، الذي يعد واحداً من أفضل أنواع التعليم العالي للمؤسسات الكورية المتخصصة في العلوم، والهندسة. ولا يزال نظام الإسراع Acceleration ناجحًا مع حوالي نصف الطلاب الذين يتخرجون مبكرا.

نظام القبول في المدارس الثانوية العامة المتخصصة للموهوبين

في كل عام يتم اختيار حوالي 140 طالبًا من خريجي المدارس الإعدادية؛ وفقًا للآلية الآتية:

أولاً: تُعطى الأولوية للفائزين في الأولمبياد الوطنية؛ حيث يجرى قبول عدد أقصاه 36 طالبًا من الفائزين بالميداليات في الرياضيات، أو العلوم، أو المعلومات الأولمبية في كوريا الجنوبية. ثانيا: يُقبل الطلاب الذين يحملون تزكية من مديري مدارسهم في المرحلة الإعدادية بحدود 20 طالبًا من المميزين في صفوف العلوم، والرياضيات في مدرستهم.

ثالثًا: يُقبل باقي الأعداد المقررة؛ من خلال "الاختيار الموحد" عبر مقابلات شفهية؛ لتقييم التفكير الإبداعي لديهم.

السؤال الثاني: ما المسار التعليمي في المجال المهني في المرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية؟

ذكرت وثيقة I Q A S (2016) أن التعليم المهني الأعلى UPPER VOCA-TIONAL EDUCATION يشمل بعض التخصصات في الزراعة، والتجارة، ومصايد الأسماك، والتكنولوجيا، أو الصناعة، والمنهج الدراسي في المدارس الثانوية المهنية، ويتألف من 40 إلى 60 في المائة من المنهج العام الحكومي،

والباقي عبارة عن دورات مهنية. وتقدم بعض المدارس الثانوية تدريبًا مهنيًا عالي التخصص.

وذكر An (2006) أن بعض المدارس المهنية لديها خصائص فريدة من نوعها؛ فعلى سبيل المثال: يمكن لطلابها أن يختاروا حضور مدرسة متخصصة في الفيديو، أو مدرسة متخصصة في الأغذية، أو مدرسة متخصصة في الإنترنت؛ فهذه المدارس تسمى المدارس المهنية المميزة؛ لما تتمتع به من الحرية؛ لخلق مناهج، ومعايير خاصة بهم؛ فهي تتلقى دعمًا حكوميًا مركزيًا. ونتيجة لذلك؛ حاول عديد من المدارس المهنية انتهاج سياسة التنوع؛ فصارت مدارس مميزة، وأكثر تقدما؛ من حيث المستوى الأكاديمي.

ويوضح الجدول رقم (3) الآتي عدد المدارس الثانوية العامة، والمهنية، وعدد الطلاب في هذه المدارس منذ عام (1965– 2010):

جدول رقم (3)

عدد المدارس الثانوية العامة، والمهنية، وعدد الطلاب؛ ما بين عامي: (2010 - 1965)

		1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Number of Schools (عدد المدارس الثانوية العامة والمهنية)	Total	701	889	1152	1353	1602	1683	1830	1957	2095	2253
	Regular	389	408	673	748	967	1096	1068	1193	1382	1561
	Vocational	312	481	479	605	635	587	762	764	713	692
	%of V	44.5	54.1	41.6	44.7	39.6	34.9	41.6	39.0	34.0	30.7
		1965	**1970**	**1975**	**1980**	**1985**	**1990**	**1995**	**2000**	**2005**	**2010**
Number of Students (1,000 persons) (عدد الطلبة في المدارس)	Total	426	590	1123	1697	2153	2284	2158	2071	1763	1962
	Regular	254	315	648	933	1267	1473	1246	1324	1260	1496
	Vocational	172	275	475	764	886	811	912	747	503	466
	%of V	40.4	46.6	42.3	45.0	41.2	35.5	42.3	36.1	28.5	23.8

المصدر: Ministry of education (2013)

ويتبين من خلال جدول رقم (3) السابق أن المدارس الثانوية المهنية كانت

موجودة منذ أكثر من خمسين عاما، وكان يرتادها حوالي نصف عدد طلاب المرحلة الثانوية، ثم بدأ عدد هذا النوع من المدارس في الانخفاض حتى وصلت نسبتها إلى 30٪ من مجموع المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية، وتحوي حوالي ربع عدد طلاب هذه المرحلة.

أولاً: المدرسة الثانوية المتخصصة المهنية Vocational secondary high school

ورد في وثيقة Ji-yeon(2014) أن النظام التعليمي للمدارس الثانوية المتخصصة ينقسم إلى 5 دورات رئيسة: الصناعة الزراعية، والصناعة التحويلية، وتجارة التكنولوجيا، والمحيطات/ مصائد الأسماك، والتدريب المهني، والاقتصاد المنزلي المهني.

وتهدف هذه المدرسة - مدرسة التعليم المهني في المرحلة الثانوية- إلى إعداد قوى بشرية عالية الجودة؛ من خلال العمل على تعزيز تخصص الطلاب في الصناعات الكبرى؛ مثل: صناعة الزراعة، والصناعة التحويلية، ونظم المعلومات، والمحيطات/ مصائد الأسماك، والاقتصاد المنزلي.

ويوضح الجدول رقم (4) الآتي عدد المدارس، والطلاب في مختلف التخصصات في (المدرسة الثانوية المتخصصة المهنية):

جدول رقم (4)

عدد المدارس، والطلاب في التخصصات في المدرسة الثانوية المتخصصة المهنية

	Major course	School	Class	Student	Teacher (general)	Teacher (trainer)	Teacher (others)
الصناعة الزراعية ←	agriculture industry	40	704	17.405	613	792	245
الصناعة التحويلية ←	manufacturing industry	194	5.146	143.217	4.639	6.244	1.232
نظم معلومات ←	IT business	186	4.745	134.260	4.851	4.688	1.043
الصيد والمحيطات ←	ocean/fisheries	9	126	3.056	119	131	43
اقتصاد منزلي ومهني ←	vocational home economy	41	752	19.507	724	765	199
	Total	470	11.473	317.445	10.946	12.620	2.762

المصدر: Ji-yeon (2014)

ويلاحظ من الجدول رقم (4) السابق أن العدد الأكبر من الطلاب في هذا النوع من التعليم يتمركزون في برنامج الصناعات التحويلية، يأتي بعده تجارة التكنولوجيا، يلي ذلك - بالتساوي تقريبا - برنامج الاقتصاد المنزلي المهني، والصناعة الزراعية.

كما ذكرت وثيقة Ji-Yeon (2014) أنه يتم تشجيع الطلاب في المدارس الثانوية المتخصصة؛ للحصول على وظيفة أولا، وربما مواصلة دراستهم في وقت لاحق؛ بدلاً من الالتحاق - مباشرة - بالكليات عقب التخرج. وتحقيقاً لهذه الغاية؛ نفذت عدة سياسات على النحو الآتي:

- زيادة نسب القبول لخريجي مدارس التعليم المهني العالي المتخصص في الكليات، كما يمكن لخريجي المدارس الثانوية المتخصصة؛ ممن زاولوا أعمالاً تجارية لمدة لا تقل عن 3 سنوات؛ أن يُقبلوا في الكليات من دون الحاجة إلى أداء اختبار للقبول في الكليات التي يرغبون في الالتحاق بها.

- يجرى قبول خريجي المدارس الثانوية المتخصصة في الجامعات المشتركة، والجامعة الكورية الوطنية المفتوحة، ونظام البنك الائتماني، وجامعات الإنترنت المتخصصة، وغيرها من مؤسسات التعليم العالي.

- زيادة المنح الدراسية لخريجي المدارس الثانوية المهنية المتخصصة في الجامعات.

ثانيًا: مدرسة مايستر الثانوية meister High School (نظام التعليم متعدد التخصصات)

ذكرت وثيقة Ji-Yeon (2014) أن هناك فئتين من المدارس الثانوية المهنية:

المدارس الثانوية المتخصصة specialised high schools، ومدارس مايستر Meister schools التي تقدم منهجًا دراسيًا، يُضيِّق الفجوة بين المناهج الدراسية، ومتطلبات سوق العمل؛ من خلال تدريب الحرفيين في برامج مدتها ثلاث سنوات، تعقب ست سنوات من التعليم الابتدائي، وثلاث سنوات من التعليم الإعدادي.

وتُعدُّ مدرسة مايستر من بين المدارس المتخصصة التي تختارها الحكومة؛ بوصفها مدارس ثانوية للتعليم المهني عالي الجودة. وهناك بعض السمات المميزة لنظام المنسقين في هذه المدارس؛ لعل أبرزها ما يأتي:

- المناهج الدراسية لهذه المدارس مصممة حسب الاحتياجات الصناعية؛ استناداً إلى اتفاقيات مع المؤسسات.

- يطلب إلى المؤسسة ضمان حصول الخريجين على وظيفة، على حين أن الخريجين من المدارس الثانوية المتخصصة الأخرى لهم حرية الاختيار؛ من بين الالتحاق بكلية، أو الحصول على وظيفة.

- لاختيار نظام التعليم متعدد التخصصات (mhs) بين المدارس الثانوية المتخصصة؛ تتشاور الوزارات، والإدارات الحكومية مع الشركات، والمؤسسات الاستراتيجية، والمجالات التي تتطلب دعماً وطنيًّا مكثفاً للتنمية. وعندما يتعلق الأمر بالصناعات المحلية الاستراتيجية، يوصي المشرفون على التعليم في المدن، والمقاطعات بالمدارس الثانوية المتخصصة بملاءمة التخصصات، والظروف المدرسية الأساسية لسوق العمل؛ فتتخذ وزارة التعليم القرار النهائي؛ بشأن اختيار استراتيجيات؛ لبناء نظام هذه المدارس.

استراتيجيات لبناء نظام مايستر (mhs)

أشارت وثيقة (2014) Ji-yeon إلى الخطوات المتبعة لبناء نظام "مايستر"؛ وذلك على النحو الآتي:

أولاً: إنشاء مسار وظيفي لـ "مايستر":

1- زيادة الخدمات البديلة للخدمة العسكرية المتاحة لخريجي المدرسة الثانوية (مايستر).

2- مواصلة الدراسة حتى بعد التوظيف؛ للحصول على درجة البكالوريوس.

3- إتاحة فرص العمل في البلدان الأجنبية.

ثانيًا: إصلاح التعليم التنظيمي:

1- منح المدارس الاستقلال الذاتي في اختيار المناهج، والكتب.

2- توظيف المسؤولين التنفيذيين من ذوي الخبرة في الأعمال التجارية؛ كمديرين لنظام المنسقين الخاص (mhs).

3- توظيف الخبراء الصناعيين؛ كمعلمين في هذه المدارس (mhs).

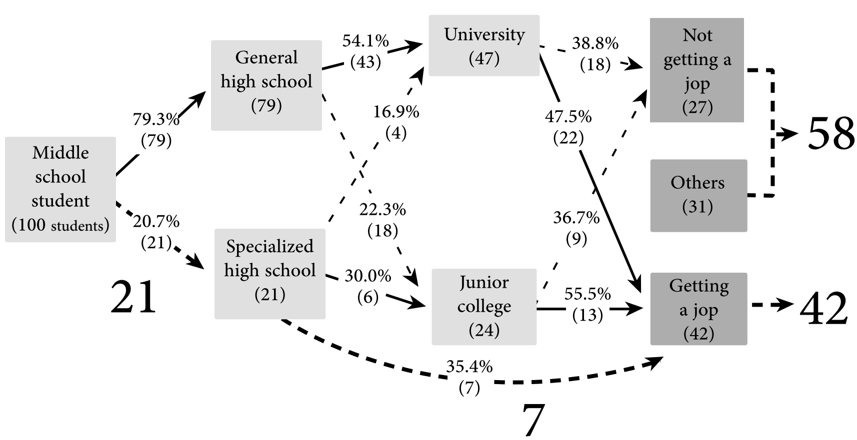
4- تلبية النظام الاحتياجات الصناعية الفعلية؛ والتركيز على المجالات الواعدة للصناعات، والتعامل مع المطالب الصناعية؛ وبخاصة الصناعات المحلية الاستراتيجية.

ثالثًا: الدعم، والترقية على الصعيد الوطني:

1- عدم فرض رسوم دراسية على الطلاب، وتقديم المنح لمن يرغب منهم في دخول هذا النوع من التعليم.

2- إرسال الطلاب إلى المدارس المهنية الخارجية؛ للتدريب المتقدم.

3- التوسع في المرافق الطلابية؛ مثل: السكن، والمعدات.



شكل رقم (4)

المسار الوظيفي للطلاب بعد الالتحاق بالمرحلة الثانوية

المصدر: (Ji-yeon , 2014)

وفـقًا للمـخطط السابـق الذي قـدَّمـه Ji-yeon؛ فلو افـتـرضنا أن العـدد الإجمالي لطلاب المدارس المتوسطة قد بلغ 100 طالب؛ فإن المسارات المتاحة أمامهم سوف تكون على النحو الآتي:

- بعد إتمام المرحلة المتوسطة (الإعـدادية) سيكون توزيـع الطلاب المائة؛ كما يأتي:

79 طالبًا منهم (بنسبة 79.3٪) سوف يلتحقـون بالمدارس الثانوية العامة الأكاديمية . . . . على حين أن المتبقي منهم - 21 طالبًا - (بنسبة 20.7٪) سوف يلتحقون بالمدارس الثانوية المهنية.

- بعـد التخـرج في المدارس الثانوية الأكاديمية 43 طالبًا منهم (بنسبة 54.1٪) سوف يلتحقون بالجامعة . . . . . على حين أن 18 طالبًا (بنسبة 22.3٪) سوف يلتحقون بالمعاهد.

- أمَّا فيما يتعلق بمخرجات المدارس الثانوية المهنية؛ فتكون مساراتهم على النحو الآتي: يلتحق 4 طلاب منهم بالجامعة (بنسبة17٪). . . . . ويلتحق 6 طلاب بالكلية التمهيدية (بنسبة 30٪).

- يلتحق 7 طلاب من خريجي المدارس الثانوية المهنية بسوق العمل مباشرة (بنسبة 35.4٪).

- يحصل 22 من خريجي الجامعة على فرصة عمل (بنسبة 47.5٪). . . . على حين لا يحصل 18 خريجًا على فرصة عمل (بنسبة 38.8٪).

- يحصل 13 من خريجي المعاهد على فرصة عمل (بنسبة 55.5 ٪). . . . على حين لا يحصل 9 خريجين على فرصة عمل (بنسبة 36.7 ٪).

القبول في مدارس الثانوية المهنية I Q A S (2016)

يتم قبول الطلاب بعد اجتياز الاختبار التأهيلي، وتسجيلهم في المدارس الثانوية المهنية التابعة لمناطقهم السكنية. أمَّا الطلاب الذين فشلوا في اجتياز الاختبار؛ فيمكنهم البحث عن عمل، أو مواصلة الدراسة؛ من خلال برامج تعليم الكبار.

يمكن للمتقدمين إلى المدارس الثانوية المهنية اختيار مدارسهم الخاصة. وبعد اجتياز الاختبار التأهيلي، يتم قبولهم على أساس المدرسة التي تعتمد على امتحان القبول، أو سجلات المدارس المتوسطة، أو الجمع بين الاثنين. والطلاب الذين لم يُختاروا في المدارس المهنية فيمكن أن يُختاروا في المدارس الثانوية العامة؛ عن طريق النظام الإلكتروني لهذه المدارس.

ومنذ تعديل قانون التعليم في 1995، اكتسبت المدارس الثانوية المهنية مزيداً من الاستقلال الذاتي في تأهيل الطلاب؛ ففي المدارس التي تقع في المدن الكبرى؛ مثل: سيول، وبوسان، ودايجووجوانجو (ما يسمي: مناطق المساواة)؛ يُستخدم النظام الإلكتروني في اختيار الطلاب، أما المدارس التي لا تطبق نظام المساواة؛ فيكون قبول الطلاب على أساس درجات امتحان التأهيل، وسجلات المدارس المتوسطة.

وتؤدي المدارس الثانوية المهنية دوراً مهمًّا في سوق العمل؛ كما أكَّد Kim (2013)؛ حيث تساعد خريجيها في الحصول على وظائف؛ مقارنةً بالجامعات. وتنفذ المدرسة الثانوية المهنية مسار الانتقال من المدرسة إلى العمل بشكل أفضل من المدرسة الثانوية العامة؛ حيث يكمل الطلاب برنامج خبرة في العمل الوظيفي في السنة الثالثة من التعليم المهني في المدرسة الثانوية، يمكنه من الحصول على دبلوم المدرسة الثانوية؛ لممارسة العمل الميداني. وتمثل تجربة العمل قبل التخرج في المدارس الثانوية المهنية عاملاً مهمًّا في الحصول على فرص العمل.

وفضلاً عن ذلك؛ فالتعليم في المدارس المهنية الثانوية يؤدي دوراً أكثر أهمية في تعلم الطلاب مهارات جديدة، تتطلبها بعض القطاعات؛ فقد أسهم التعليم المهني - بشكل فعال - في النمو السريع في الاقتصاد خلال المراحل الأولية للتصنيع في كوريا.

وفي 1990، أصدرت الحكومة الكورية قانونًا، يلزم السلطات المحلية زيادة أعداد الطلاب الملتحقين بالمدارس الثانوية المهنية؛ أسوةً بالمؤسسات ذات التوجه الأكاديمي؛ برغم ارتفاع التطلعات التعليمية للشعب.

وقد جاءت هذه السياسة؛ لتزويد سوق العمل بالقوى العاملة من المدارس الثانوية المهنية في مجالات التصنيع، والبناء. ونتيجة لذلك؛ ارتفع معدل الالتحاق بالمدارس الثانوية المهنية من 35.5٪ عام 1990، إلى 42.2٪ عام 1995، قبل أن تبدأ المعدلات في الانخفاض تدريجيًا.

السؤال الثالث: ما طبيعة المواد الدراسية في المسارين: الأكاديمي، والمهني؟

ذكرت وثيقة (2016) I Q A S أن المناهج الدراسية الحديثة في كوريا انتقلت من المنهج الدراسي القائم على المعرفة المكثفة إلى منهج، يشجع على تطوير مهارات الإبداع، وحل المشكلات، ويعطي الطلاب مزيداً من الحرية، والتركيز على أعداد الطلاب الذين سوف يلتحقون بالجامعة، وتعزيز القدرة على استكشاف الحياة الوظيفية التي تلائم الكفاءة، والموهبة؛ استناداً إلى نتائج التعليم من المدارس الإعدادية.

أولاً: طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي لمدارس الثانوية العامة العادية:

جدول رقم (5): وضح طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي للمدارس الثانوية العامة العادية:

جدول رقم (5): المواد الدراسية في المسار الأكاديمي

مجموعات Course Groups	مجالات المواضيع Subject Areas	Grade 10 الصف العاشر	Grade 11 And 12	الصف الحادي عشر والثاني عشر
		Basic Subjects مواضيع أساسية	General Subjects	Advanced Subjects
Humanities and Social Sciences العلوم الإنسانية والاجتماعية	Korean Language Arts فنون اللغة الكورية	Korean Language Arts (8) فنون اللغة الكورية	مواضيع عامة Korean Language Arts (4) فنون اللغة الكورية	مواضيع متخصصة Speech (4) المحادثة Reading (8) القراءة Writing (3) الكتابة Grammar (4) القواعد Literature (8) الاستماع
	Ethics الأخلاقيات	Ethics (2) الأخلاقيات	Civil Ethics (4) الأخلاقيات المدنية	Ethics and Ideology (4) الأخلاقيات والايدولوجيا Traditional Ethics (4) الأخلاقيات التقليدية
	Social Studies الدراسات الإجتماعية	Social Studies (6) Korean History (4) الدراسات الاجتماعية التاريخ الكوري	Human Society and the Environment (4) المجتمع البشري والبيئة	Korean Geography (8) جغرافيا كوريا World Geography (8) جغرافيا (العالم) Economic Geography (6) جغرافيا الاقتصاد Korean Modern History (8) التاريخ الكوري الحديث World History (8) تاريخ (العالم) Law and Society (6) المحادثة Politics (8) السياسة Economics (6) الاقتصاديات Society and Culture (8) المجتمع والثقافة
	Math رياضيات	Math (8) الرياضيات	Math Application (4) تطبيق الرياضيات	Math I (8) رياضيات الأول Math II (8) رياضيات الثاني Differntial and Integral Calculus (4) تفاضلي ومتكامل حساب Probability and Statistics(4) الاحتمالات والاحصاءات Discrete Mathematics(4) الرياضيات المنفصلة

مجموعات Course Groups	مجالات المواضيع Subject Areas	Grade 10 الصف العاشر	Grade 11 And 12 الصف الحادي عشر والثاني عشر	
		Basic Subjects مواضيع أساسية	General Subjects	Advanced Subjects
Science and Technology العلوم والتكنولوجيا	Science علوم	Science (6) علوم	Science and Life (4) العلوم والحياة	Physics I (8) فيزياء الأول Chemistry I (4) كيمياء الأول Biology I (4) بيولوجيا الأول Earth Science I (4) علوم الارض Physics II (6) الفيزياء الثاني Chemistry II (6) كيمياء الثاني Biology II (6) بيولوجيا الثاني Earh Science II (6) علوم الارض الثاني
	Technology and Home Economics التكنولوجيا والاقتصاد المنزلي	Technology and Home Economics (6) التكنولوجيا والاقتصاد المنزلي	Information Society and Computers (4) مجتمع المعلومات والكمبيوتر	Agricultural Science(6) العلوم الزراعية Industrial Technology(6) التكنولوجيا الصناعية Enterprise Management(6) إدارة المشاريع Ocean Science (6) علوم المحيطات Home Science (6) العلوم المنزلي
	التربية البدنية Physical Education	التربية البدنية Physical Education (4)	Physical Education and Health (4) التربية البدنية والصحة	Physical Education Theory (4) نظرية التربية البدنية Physical Education Performance (≥4) أداء التربية البدنية
Arts and Physical Education الفن والتربية البدنية	Music الموسيقى	Music (2) الموسيقى	Music and Life (4) الحياة والموسيقى	Music Theory (4) نظرية الموسيقى Music Performance (≥4) أداء الموسيقى
	Arts الفن	Arts (2) الفن	Arta And Life (4) الحياة والفن	Art Theory (4) نظرية الفن Art Performance (≥4) أداء الفن

مجموعات Course Groups	مجالات المواضيع Subject Areas	Grade 10 الصف العاشر Basic Subjects مواضيع أساسية	Grade 11 And 12 الصف الحادي عشر والثاني عشر General Subjects	Advanced Subjects
Foreign Language لغة أجنبية	Foreign Language لغة أجنبية	English (8) اللغة الإنجليزية	German I (6) ألمانية French I (6) فرنسية Spanish I (6) إسبانية Chinese I (6) صينية Japanese I (6) يابانية Russian I (6) روسية Arabic I (6) العربية	English I (8) الإنجليزي الأول English II (8) الإنجليزي الثاني English Conversation (8) إنجليزي المحادثة English Reading (8) إنجليزي القراءة English Writing (8) إنجليزي الكتابة German II (6) الألمانية الثاني French II (6) فرنسية الثاني Spanish II (6) الاسبانية الثاني Chines II (6) الصينية الثاني Japanese II (6) اليابانية الثاني Russian II (6) الروسية الثاني Arabic II (6) العربية الثاني
General Studies دراسات عامة	Chinese Characters Military Training	الأحرف الصينية التدريب العسكري	Chinese Characters(6) Military Training(6)	Chinese Classics (6) الكلاسيكية الصينية
	Liberal Arts الفنون الليبرالية		Philospohy(4) الفلسفة Logic (4) المنطق Psychology (4) علم النفس Pedagogy(4) التربية Econimics and Life(4) الحياة والاقتصاد Religion(4) الدين Ecology and Environment(4) الإيكولوجيا والبيئة Career and Vocation (4) المهنة Others (4) مواد أخرى	
SubTotal المجموع الفرعي		56	≥ 24	≤ 112

ويوضح الجدول رقم (5) السابق طبيعة المواد الدراسية للمرحلة الثانوية العامة في المسار الأكاديمي؛ حيث يجب على الطلاب أن يستكملوا ما لا يقل عن 216 وحدة دراسية، كما يتضح من الجدول أنه في الصف العاشر يجب أن يكمل الطلاب 56 وحدة من المواد الأساسية، و12 وحدة من الأنشطة الاختيارية من بين الوحدات الاختيارية الاثنتي عشرة، تُخصص أربع وحدات اختيارية خارجة عن المنهج، ويجوز- عند الضرورة - تخصيص أكثر من أربع وحدات من الأنشطة الخارجية عن المنهج.

أما بالنسبة للمدارس الثانوية العامة في الصفين: 11، و12؛ فيختار الطلاب أحد المسارين؛ إما العلوم الانسانية والاجتماعية، أو مسار التكنولوجيا والعلوم؛ حيث على الطلاب في الصفين: الحادي عشر، والثاني عشر إكمال 136 وحدة من المواد الاختيارية (العامة، والمتقدمة)، فضلاً عن 8 وحدات من الأنشطة خارج المنهج الدراسي.

وعلى الطلاب في مسار العلوم الإنسانية، والاجتماعية أن يدرسوا مواد في العلوم العامة، والجغرافيا، والتاريخ، والسياسة، والثقافة، على حين يدرس الطلاب في مسار التكنولوجيا، والعلوم مواد؛ مثل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض، ويجب على جميع الطلاب دراسة لغة أجنبية ثانية، فضلاً عن اللغة الإنجليزية، ويمكن أن تكون هذه المادة من إحدى اللغات الآتية: (الألمانية، الفرنسية، الإسبانية، الصينية، اليابانية، الروسية، العربية).

طبيعة مناهج مدارس الثانوية العامة للموهوبين

يُطلب إلى الطلاب تسجيل عدد معين من مواد الرياضيات، والعلوم المقررة على الصفين: العاشر، والحادي عشر، كما يُطلب إليهم تنفيذ مشروع بحثي فردي؛ لاستكشاف الطبيعة، والفحص بالمختبرات، وجمع المعلومات عن مشروعهم، ويختار الطلاب موضوعًا واحدا في الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، البيولوجيا، وعلوم الأرض في بداية السنة الدراسية، ويخططون لبحثهم منذ البداية، ويسجلون أنشطتهم، ويقومون بالزيارات؛ لإجراء التجارب، والاستكشاف؛ للحصول على مزيد من الخبرة، ويقدمون نتائج دراساتهم

البحثية، مع تحليل النتائج، واستخلاص النتائج في نهاية السنة الدراسية.

ويحدث التعليم المتسارع عندما يكمل الطلاب منهج الرياضيات العادي لمدة 3 سنوات في سنة واحدة في الرياضيات المنفصلة، والجبر الخطي، والمعادلات التفاضلية، ثم التوجه لمواد الرياضيات، والعلوم رفيعة المستوى.

ثانيًا: طبيعة المواد الدراسية في المسار المهني في الثانوية المهنية

توضح وثيقة Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (2002) أن المدارس الثانوية المهنية توفر تعليمًا أساسيًّا في مجالات متخصصة؛ وهي: الزراعة، والتكنولوجيا، والتصنيع، والتجارة، وصيد الأسماك. ويتألف المنهج الدراسي في المدارس الثانوية المهنية من مواد عامة؛ بنسبة، تتراوح من 40٪ إلى 60٪، والباقي عبارة عن دورات مهنية، ويوجد عدد قليل من المدارس الثانوية التجارية التي تقدم تدريبًا مهنيًّا عالي التخصص.

المجالات المتخصصة في المسار المهني

أشارت وثيقة I Q A S (2016) إلى المجالات المتخصصة التي يوفرها المسار المهني أمام الطلاب الراغبين في الالتحاق به؛ وذلك على النحو الآتي:

1) المدارس الزراعية الثانوية

تركز على إدارة المزارع، وبحوثها، ويقدم المنهج الدراسي الوطني حوالي 40 دورة متخصصة في الزراعة، ثلاث منها: إلزامية للطلاب في المسار الزراعي:

- فهم الزراعة Understanding of Agriculture
- تقنيات الزراعة الأساسية Techniques in Basic Agriculture
- إدارة المعلومات الزراعية Agricultural Information Management

2) المدارس الثانوية التكنولوجية، والصناعية:

وتهدف إلى إجراء تغييرات سريعة في التكنولوجيا، والتنمية، وإنتاج مجموعة واسعة من المجالات التقنية، وقد اعتمدت معظم المدارس نظام2 + 1، الذي يوفر سنتين من التعليم المدرسي يليه سنة واحدة من التدريب

الميداني، ويعتمد المنهج الدراسي الوطني أكثر من 100 دورة متخصصة في التكنولوجيا، ثلاث منها: إلزامية للطلاب على المسار التكنولوجي:

- مقدمة في الصناعة Introduction to Industry
- الصياغة الأساسية Basic Drafting
- تكنولوجيا المعلومات الأساسية Basic Information Technolory

3) المدارس الثانوية التجارية:

وتُعنى بتقديم مجموعة واسعة من المواد؛ مثل: معالجة المعلومات، والإدارة - اللغة الأجنبية - التشغيل الآلى للمكاتب - التصميم الجرافيكي. ويقدم المنهج الدراسي الوطني فيها أكثر من 30 دورة متخصصة في التجارة، ثلاث منها: إلزامية للطلاب على مسار التجارة:

- الاقتصاد التجاري commercial Economy
- مبادئ المحاسبة Principles of Accounting
- مقدمة في الحواسيب Introduction to Computers

4) مدارس الصيد، والنقل البحري:

يجرى فيها تدريب الطلاب على استخدام الموارد البحرية، وتكنولوجيا الملاحة، والخبرة العملية في البحر التي تتطلب تدريبًا في أثناء العمل لمدة ستة أشهر، ويتضمن المنهج الدراسي الوطني أكثر من 30 دورة متخصصة في مجال الصيد، والنقل البحري، ثلاث منها: إلزامية للطلاب على مسار النقل السمكي، والبحري:

- علوم المحيطات العامة General Oceanography
- تجهيز المعلومات المتعلقة بالصيد، والشحن Fishery and Shipping Information Processing
- مصائد الأسماك العامة "مسار صيد الأسماك" General Fisheries "fishery track" or General Marine
- الشؤون البحرية العامة "مسار النقل البحري" Affairs "marine transportation track"

السؤال الأول: ما المسار التعليمي في المجال الأكاديمي في المرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية؟

تُعدُّ كوريا الجنوبية نموذجًا، يحتذى به في مجال جودة النظام التعليمي، وكفاءته؛ حيث يحتل طلابها المراكز الأولى في الاختبارات الدولية التي تعقد بشكل دوري؛ وخاصة في مجالات: العلوم، والرياضيات، واللغات.

ولعله قد اتضح - مما سبق كله؛ من تحليل للتجربة التعليمية في كوريا الجنوبية - أن النظام التعليمي استطاع تحقيق المعادلة "الصعبة" في الجمع بين التوسع الكمي في التعليم الثانوي، وما ترتب على ذلك من الزيادة الاستيعابية للطلاب حتى وصلت نسبة التدفق من المرحلة المتوسطة، أو الإعدادية إلى حوالي 100٪، وبين تحقيق الجودة المنشودة في مخرجات التعليم الثانوي .OECD(2012)

ونعتقد أن تحقيق تلك المعادلة "الصعبة" ما كان أن يتم من دون توافر جملة من الشروط، واتخاذ عدة خطوات؛ منها ما يتصل بطبيعة المجتمع الكوري؛ ممثلاً في التزام الأهالي، وحرصهم الشديد على تعليم أبنائهم؛ بدليل توفير الدروس الخصوصية لهم؛ استعداداً لاجتياز اختبار القبول بالتعليم الثانوي غير المجاني؛ ومن ثم تحمل نفقاته؛ وهذا ما أكده عديد من الدراسات؛ بشأن عناية أولياء الأمور في كوريا الجنوبية، وتضحيتهم في سبيل تعليم أبنائهم، الذي شهد تحولا من مجرد حرصهم، وعنايتهم بتعليم أبنائهم، إلى الاشتراك الفعلي في العملية التعليمية داخل المدرسة (LEE ETAL, 2015).

فضلاً عن ذلك؛ فقد توافرت خطوات لها علاقة بالسياسة التعليمية التي انتهجتها الدولة، وجاء في مقدمتها ما يأتي:

1. تبني معايير علمية واضحة، وصارمة في فرز الطلاب، وقبولهم في المرحلة الثانوية بالمسارين: الأكاديمي، والمهني؛ والممثل في اختبار الالتحاق بالمرحلة المتوسطة؛ حيث يعد هذا الاختبار تحديًا واضحًا للطلاب؛ لأنه يحدد له المسار الذي سيسلكه، كما يمتاز بتدقيقه، وصرامته؛ بدليل زيادة معدل الإقبال على الدروس الخصوصية؛ استعداداً له.

2. اتباع سياسة واضحة، ومحددة؛ لتحقيق المساواة في الفرص التعليمية؛ فلكل طالب فرصة متساوية مع أقرانه؛ لاختيار نوع المدرسة التي يلتحق بها؛ سواء أكانت حكومية، أم خاصة؛ من خلال آلية مدققة للتوزيع العشوائي لخريجي المرحلة المتوسطة على المدارس الثانوية؛ حيث لا توجد مدارس للنخبة، يلتحق بها أبناء الأثرياء، ولا ذوو الحظوة؛ فالكل أمام القواعد المتبعة سواء.

3. للمدارس الثانوية الخاصة نظام مختلف عما هو حادث في كثير من البلدان - ومنها الكويت - فالمدارس الثانوية الخاصة مشابهة في نظامها للمدارس الثانوية الحكومية؛ من حيث اتباعها المنهج الوطني، والتزامها قبول الطلاب؛ وفقًا للنظام العشوائي من الأسماء التي ترد من وزارة التربية؛ وليس بناءً على معايير، تضعها هذه المدارس؛ فالمدارس الخاصة - بهذه الصورة - لا تكرس مبدأ الطبقية في المجتمع؛ من خلال اقتصارها على أبناء الطبقة المقتدرة ماليا؛ وإنما - بهذه السياسة - تحقق التوازن المنشود بين الربحية، وإتاحة الفرصة العادلة أمام الجميع؛ للالتحاق بها. وقد يعود السبب في نجاح سياسة استيعاب الطلاب بالمدارس الثانوية الخاصة؛ بناءً على التوزيع العشوائي؛ وليس على انتقاء المدرسة، ولا اختيارها؛ لازدياد الطلب الاجتماعي عليها؛ مما يجعلها في وضعية مريحة؛ نظراً للأعداد الضخمة التي تود الالتحاق بالمدارس الثانوية الخاصة - تقبل نصف الطلاب - حيث من الواضح أن السبب في ذلك يرجع إلى أن التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية ليس مجانيًّا؛ فالطالب سواء ألتحق بمدرسة حكومية، أم خاصة؛ فهو ملزم بدفع الرسوم الدراسية المقررة؛ لذا لا عجب أن يختار نصفهم وضع أموالهم في المدارس الخاصة.

4. يتبع المسار الأكاديمي في التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية نظاما مركزيا، يتمثل في منهج وطني، تلتزمه المدارس الثانوية الحكومية، والخاصة هناك. إلا أنه في الوقت نفسه يتيح الفرصة للفائقين، والموهوبين؛ لاستثمار قدراتهم، وطاقاتهم؛ فوجود مدارس، تتبع المنهج الوطني - مع تركيزها على بعض المهارات؛ كالعلوم، والرياضيات، واللغة الأجنبية، والبدنية - دليل على تركيز السياسة التعليمية هناك على تعزيز قدرات الطلاب المميزين. وتعد

المدارس الثانوية العامة الخاصة بالموهوبين التي تسمح بإنهاء الطالب لدراسته الثانوية في فترة أقصر؛ هي أحد ميزات النظام التعليمي التي أسهمت في نجاح تجربتها؛ من خلال اتباعها معايير واضحة، وشفافة، وصادقة في اختيار هذه الفئة من الطلاب، وانتقائها.

السؤال الثاني: ما المسار التعليمي في المجال المهني في المرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية؟

أظهر تحليل الوثائق الحقائق الآتية:

1- حوالي ربع الطلاب الكوريين في المرحلة الثانوية يجرى تحويل مسارهم إلى التعليم المهني، بعد اجتيازهم اختبار القبول في المرحلة الثانوية؛ وهذا يؤكد أن كل الطلاب لا يمتلكون القدرات، ولا الرغبة في إكمال دراستهم الأكاديمية (Felder and Brent ,2005)؛ لذا فتوفير مسار بديل لهم يعد أمراً مهمًا. من جهة أخرى يلاحظ أن طلاب المسار المهني يتاح لهم فرصة إنهاء دراستهم الثانوية، والحصول على الشهادة؛ ولكن في شقها الفني، والمهني؛ فعدم قدرة الطالب على إكمال دراسته في المسار الأكاديمي؛ لا يعني أن يحكم عليه بالفشل، والرسوب المتكرر؛ بل تتاح له مسارات، تلبي قدراته، وميوله.

2- يشترك المجال، والمسار المهني في التعليم الثانوي الكوري الجنوبي مع المسار الأكاديمي في حوالي نصف المواد، والمقررات؛ فيبقى الطالب - في هذا المسار- على معرفة، واطلاع على المقررات الأكاديمية؛ وهذا ما ييسر عليه لاحقًا إكمال دراسته بعد إنهاء المرحلة الثانوية؛ فلا يعني التحاقه بالمسار المهني الحكم عليه بمزاولة أعمال حرفية، ويدوية؛ بل إنه يتلقى - في هذا المسار- من المقررات الاكاديمية ما يُعنى بالمهارات الذهنية، وتحفيز التفكير.

3- من الواضح أن نجاح المسار المهني في التعليم الثانوي الكوري الجنوبي، والتحاق أعداد كبيرة من الطلاب به؛ يرجع إلى قوة الشراكة بين التعليم، وحاجة سوق العمل (lee ,2002)، فضلاً عن قوة سوق العمل، ونموه، وتطوره بشكل متسارع؛ مما أدى إلى تحفيز التعليم المهني الثانوي،

وتطويره. ويتمثل التحدي الذي يواجه سوق العمل في الكويت في توجه معظم العمالة الوطنية إلى القطاع الحكومي، فضلاً عن التحدي الذي يواجه سوق العمل في الدول العربية الأخرى؛ والممثل في ضعف تحفيز الاقتصاد، وتنويعه؛ ولذلك يمكن النهوض بهذا القطاع الحيوي؛ من خلال الشراكة مع التعليم الثانوي المهني؛ وفق رؤية وطنية واضحة؛ استفادة من الدروس المستخلصة من التجربة الكورية؛ فخلال فترة النمو الاقتصادي المتسارع جرى تحفيز المسار الثانوي المهني، وتشجيعه؛ ليلبي حاجات التنمية، ومتطلباتها؛ فليس من الضروري أن يكون هناك ارتباط بين نجاح المسار الثانوي المهني، وقوة اقتصاد السوق؛ بل إن اقتصاد السوق يحتاج - كي ينهض - قوى بشرية مدربة تدريبًا جيدًا، وجاهزًا؛ للانضمام إلى سوق العمل بسرعة؛ وهذا ما يوفره هذا النوع من التعليم المهني الثانوي.

السؤال الثالث: ما طبيعة المواد الدراسية في المسارين: الأكاديمي، والمهني ؟

تظهر نتائج تحليل الوثائق الحقائق الآتية:

1- وجود تشابه بين نظامي التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية، والكويت؛ من حيث بداية التشعيب، والتفرع من التعليم الثانوي الأكاديمي من الصف الحادي عشر، على حين تعد السنة التمهيدية في المرحلة الثانوية - وهي الصف العاشر- تمهيدًا، وتهيئة للطلاب، يدرسون فيها مقررات أساسية، تجمع بين المواد العلمية، والإنسانية.

2- نظام المقررات المتبع في المرحلة الثانوية؛ حيث يدرس الطالب وحدات مختارة؛ ما بين: الإلزامي، والاختياري؛ مما يؤكد فاعلية هذا النظام، وتميزه؛ إذا ما توافرت له شروط التطبيق الأمثل.

3- ارتباط التعليم بسوق العمل المباشر يتمثل - بأوضح صوره - في التدريب الميداني الذي يمارسه طلاب المسار المهني الثانوي في السنة الأخيرة؛ حيث يصقل هذا التدريب الميداني مهارة هؤلاء الطلاب، ويشركهم في بيئات عمل حقيقية، تضمن لهم سهولة، ويسر الاندماج بعد التخرج.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الحبابي، زينب والرشيدي، نوف (2016). التكامل بين المرحلة الثانوية، والجامعة، في غازي الرشيدي. دراسات وقضايا في التعليم الثانوي: دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة. مكتبة الفلاح. الكويت.
- الدخيل، عزام (2015). تعْلومُهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. ط4. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الرشيدي، غازي. (2016). دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين، المقررات، الموحد) في اختبار القدرات الاكاديمية بجامعه الكويت. المجلة التربوية، العدد 119، الجزء الثاني. المجلد 30.
- المطوع، فرح، والرشيدي، غازي (2017). دراسة مقارنة لمعدلات نجاح الطلاب في المرحلة الثانوية نظام الفصلين والنظام الموحد بدولة الكويت. المجلة التربوية، العدد 122، الجزء الثاني، المجلد 31.
- اللميع، دلال، المطوع، فرح، الرشيدي، غازي. (2018). نتائج طلاب دولة الكويت في مادة الرياضيات وفي اختبارات .timssدراسة تحت النشر.
- ماجد، ريما (2016). منهجية البحث العلمي إجابات عملية لأسئلة جوهرية، مؤسسة فريدريش ايبرت للنشر، بيروت، لبنان.
- مراد، صلاح، وهادي، فوزية (2013). طرائق البحث العلمي: تصميماتها وإجراءاتها. ط2. القاهرة: دار الكتب الحديثة.

ثانياً: المراجع غير العربية

- An , Seok Bae (2007). CAN 'SCHOOL CHOICE' AND GREATER DIVERSITY SAVE THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SOUTH KOREA?. Oxford University
- Achieving the Enhancement of National Competitiveness. director of career devlopment center , krevit , korea .
- Bermeo .E (2014). South Korea's successful education system: lessons and policy implications for Peru. Korean Social Science Research .University of Bristol .
- Chung , Anna (2011) .The educational system in South Korea : a case study. Social Regimes and globalization : Université Libre de Bruxelles .
- Choi.K & Hon .D (2009). Gifted Education in Korea
- felder , R. and Brent , R. (2005) understanding student differences journal of engineering education. 94,p57-72.
- CHOI .J (2017). Understanding Elementary Teachers' Different Responses to Reform:

The Case of Implementation of an Assessment Reform in South Korea. Ewha Womans University, Republic of Korea .
- Felder ,r. and Brent ,R (2005) understanding student differences .journal of engineering education. 94,p57-72
- Grzybowski , Maciej (2013). EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN SOUTH KOREA. General and Professional Education .
- Gokkaya, Zenep (2014).Education policis underlying south koreas economic success . jornal plus education. Marmara university .
- Kim ,S (2002). The Secondary School Equalization Policy in South Korea. Seoul, Korea .
- Kim,e &Han ,you_kyung (2002). Attracting ,developing and Retaining effective teachers. korean educational development institute .
- IQAS (2016). International Education Guide FOR THE ASSESSMENT OF EDUCATION FROM SOUTH KOREA. Canada. Alberta,
- International Recognition Department (2013) The Hague Country module Nuffic south korea .
- Ji-Yeon , Lee (2014). Vocational Education and Training in Korea. Achieving the Enhancement of National Competitiveness. director of career devlopment center , krevit , korea .
- Jambor, Paul Z. (2014). Korean Higher Education on the Rise: Time to Learn From the Success
- Kim, Bo M. (2013). Estimating Returns to Vocational Education at High Schools in Korea.
- KIM, Jinhee (2015). Korean Educational Development Institute.
- Kim, Ki Su (2012). Developmental State Policy, Educational Development, and Economic Development: Policy Processes in South Korea (1961-1979). Memorial University. Canada
- Krechetnikov .K & Pestereva .N (2017). A Comparative Analysis of the Education Systems in Korea and Japan from thePerspective of Internationalization. Far Eastern Federal University. Russian Federation.
- Levin, B. (2000, April). Conceptualizing The Process Of Education Reform From An International Perspective. Paper Presented To The American Educational Research Association, New Orleans.
- Lee.E (2017). Effects of South Korean High School Students' Motivation to Learn Science and Technology on Their Concern Related to Engineering .EDAM.
- Lee,G,Hwang ,E,janda ,L. and Hong , S.(2015). Korean Home Learning Environment and parent Characteristics Influencing Childrens Expresstive and Receptive Language Abilities. International journal of language linguisties ,2,6.
- Lee ,H. (2015).The change from parent education to parent involvement in Korea: social and behavioral sciences. 174,p1731-1734 .
- Lee , J.(2002). Education policy in the republic of Korea : Building Block or stumbling Block ? The International Bank of Reconstruction and development weshington .

- Lee .J & Park D (2014) Do American and Korean education systems converge? Tracking school reform policies and outcomes in Korea and the USA. Seoul National University. Seoul, Korea.
- MOEST (2008). THE SCHOOL CURRICULUM OF THE REPUBLIC OF KOREA-
- Ministry of Education. (2013). Statistical Yearbook of Education. Ministry of Education & Korean Education
- Development Institute.
- OECD (2016). EDUCATION POLICY OUTLOOK KOREA.OECD Publishing.
- Raffe, D. (2011) Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems. Centre for Educational Sociology: The University of Edinburgh. CES Briefing, No.57.
- Smith, B. , Hurth, J. , Pletcher, L. , Shaw, E. , Whaley, K. , Peters, M. , & Dunlap, G. (2014). A Guide To The Implementation Process: Stages, Steps And Activities. The Early Childhood Technical Assistance Center (ECTA). North Carolina University.
- TIMSS (2015). Highlights of Mathematics Achievement amongst Grade 5 South African Learners. TIMSS National Research Co-ordinator, Human Sciences Research CounciL.
- Zhang, y. and wildemuth, B, M.(2016). Qualitative analysis of content. Applications of social research methods to questions in information and library science.

الفصل السادس

إدارة التعليم في هونج كونج

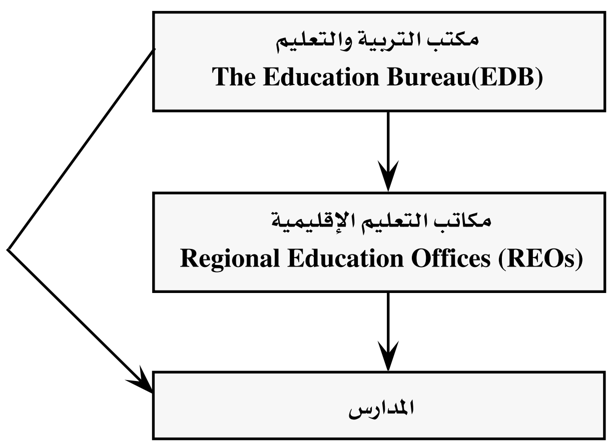
- مكتب التربية والتعليم
- مهام مكاتب التعليم الاقليمية
- نظام المسائلة والحوافز للمدارس
- دور المجتمع في إدارة التعليم
- المراجـع

ماجـدة محمـد العنــزي - سلمى عبدالكريم النومس
د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل السادس

إدارة التعليم في هونج كونج

للتعرف على كيفية ادارة التعليم في هونج كونج لنستعرض أولا الهدف من التعليم لتلك الدولة (Hak-kim، 2015): الهدف من التعليم في هونج كونج هو التنمية الكاملة للطلاب وإعطائهم قدرات التعلم مدى الحياة، فالتعليم يساعد على إطلاق العنان لإمكانات الإنسان وتعزيز القدرة التنافسية لمنطقة هونج كونج. فالحكومة في هونج كونج تولى دائما أهمية كبيرة للتعليم، وهدفها هو العمل تدريجيا على إقامة نظام التعليم المتنوع والمستدام الذي يوفر فرصا كبيرة لجيل الشباب لتطوير مصالحهم المتنوعة ومواهبهم لتلبية تطلعاتهم الشخصية، فضلا عن المساهمة في رفاهية المجتمع، الأمة، والعالم. وعلى هذه الأسس فإدارة التعليم في هونج كونج مقسمة على ثلاث جهات رئيسية كما يبين الشكل التالي:



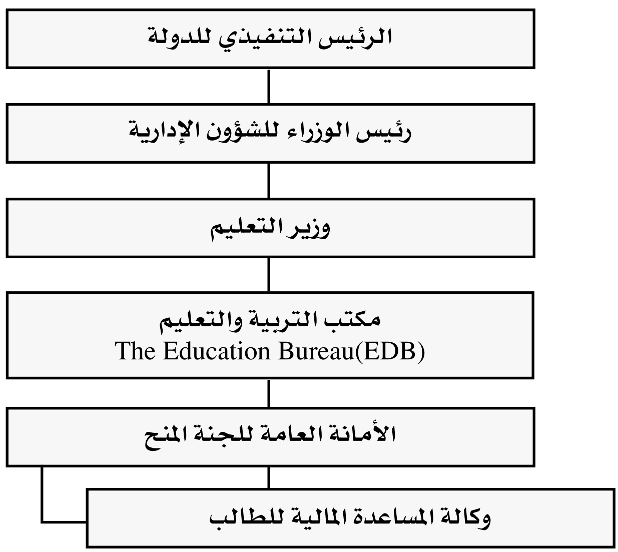
الشكل (1): الجهات المسؤولة عن التعليم في هونج كونج والعلاقات بينها

يوضح الشكل(1) العلاقات بين جهات التعليم الثلاث في هونج كونج اذ تتدرج من مكتب التربية والتعليم ثم مكاتب التعليم الإقليمية ثم المدارس، كما يوضح السهم الجانبي العلاقة المباشرة بين مكتب التربية والتعليم والمدارس متمثلة هذه العلاقة بالدليل الذي سيأتي شرحه.

مكتب التربية والتعليم

مكتب التربية والتعليم ((The Education Bureau (EDB) هو الجهة الرئيسية لادارة التعليم والمسؤول عن وضع السياسات التي تهدف لضمان التعليم ذا الجودة للشباب في هونغ كونغ. كما يشرف المكتب على تنفيذ البرامج التي تم تصميمها لتحقيق هذه الأهداف لتؤتي ثمارها.

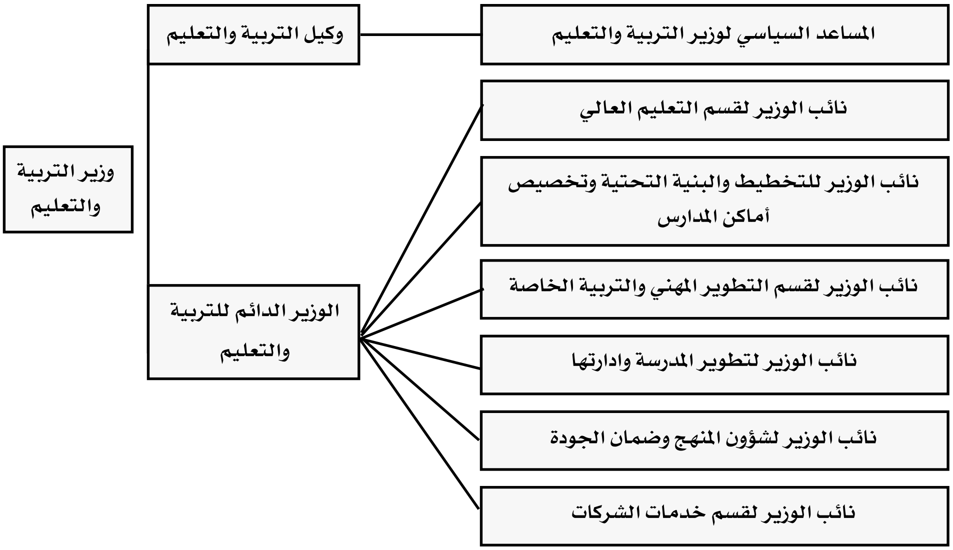
ويقع ترتيبه في الدولة كما يوضح الشكل التالي:



الشكل(2): ترتيب مكتب التربية والتعليم في حكومة هونج كونج

(Organisation Chart Of The Government Of The Hong Kong Special Administrative Region, 2015)

ومكتب التربية والتعليم يتجزأ بدوره في الشكل التالي مبتدئاً بالوزير:



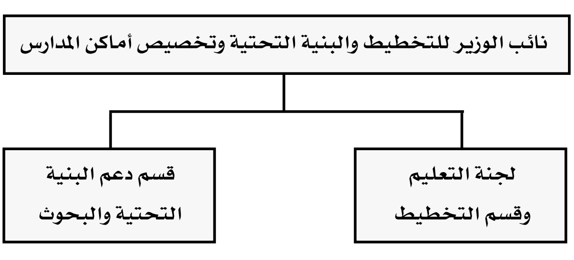
الشكل(3): هيكل مكتب التربية والتعليم في هونج كونج

(Bureau's Organisation, 2016)

ونلاحظ من الشكل(3) أن الوزير الدائم للتربية والتعليم هو المسؤول عن جميع النواب بمختلف مهامهم، وثلاث من هؤلاء النواب مسؤولين بشكل مباشر عن المدارس والنائب الرابع مسؤول عن جودة المناهج في هذه المدارس، وسأعستعرض مهام الأربع نواب المسؤولين عن المدارس وبالتالي التعليم العام.

ان لكل نائب وزير ادارة خاصة به، سأستعرضها في الأشكال الأربع التالية (Bureau's Organisation، 2016):

أولا: نائب الوزير للتخطيط والبنية التحتية وتخصيص أماكن المدارس:



الشكل(4): مخطط مهام نائب الوزير للتخطيط والبنية التحتية وتخصيص أماكن المدارس

من الشكل(4) يتضح أن لنائب الوزير للتخطيط والبنية التحتية وتخصيص أماكن المدارس قسمين يشرف عليهما وهما (لجنة التعليم وقسم التخطيط) و(قسم دعم البنية التحتية والبحوث)، أما القسم الأول هو لجنة التعليم وقسم التخطيط فمهامه الأساسية ثمانية مهام وهي التالية:

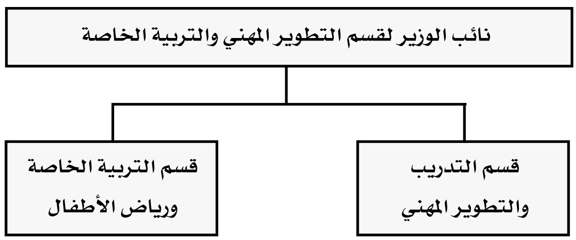
- دعم الأمانة لجنة التعليم
- سياسة لغة التدريس والترتيبات المتصلة بها
- أنظمة تخصيص الأماكن في المدرسة والمسؤولة عن:
  أ - القبول الأول في المرحلة الابتدائية.
  ب - تخصيص الأماكن في المدرسة الثانوية.
  ت - آلية الانتساب في الثانويات المختلفة.
- وضع اختبار ماقبل الثانوية.
- تدريس الفصول الصغيرة.
- تنسيق الدعم للطلاب لغير الناطقين للصينية.
- تعزيز الأنشطة الطلابية.
- تقديم الدعم للطلاب المحرومين.

والقسم الثاني وهو قسم دعم البنية التحتية والبحوث فله تسعة مهام هي التالية:

- تخطيط وبناء المدارس.
- توزيع المدارس على المناطق.
- قضايا السياسات المتعلقة بالمدارس الدولية، المدارس المستقلة والمدارس الخاصة والإنجليزية.
- اتفاقيات رعاية المدرسة لمشاريع البنية التحتية واتفاقيات الإيجار للمباني المدرسة تحت إدارة مجلس التنمية الاقتصادية.
- برنامج تحسين المدارس.

- المباني المدرسية الشاغرة.
- الأعمال البسيطة والتصليحات الكبرى والإصلاحات الطارئة للمباني المدرسية.
- خدمات الدعم المركزي للبحوث التربوية.
- الدعم الاحصائي.

ثانيًا: نائب الوزير لقسم التطوير المهني والتربية الخاصة:



الشكل(5): مخطط الاقسام التابعة لنائب الوزير لقسم التطوير المهني والتربية الخاصة.

كما يتضح من الشكل (5) فإن للوزير قسمين أساسيين هما قسم التدريب والتطوير وقسم التربية الخاصة ورياض الأطفال، وقسم التدريب والتطوير مسؤول عن الآتي:

- ادارة تدريب مدراء المدارس والمعلمين وبرامج التدريب.
- لجنة التنمية المهنية للمعلمين ومديري المدارس (COTAP) ومن اختصاصاتها تقديم المشورة للحكومة بشأن السياسات والتدابير المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين ومديري المدارس (يشار إليها مجتمعة بـ مهنة التدريس) في المراحل المهنية المختلفة من النمو المهني. كما أنه يوفر منصة لتعزيز تقاسم المهنية والتعاون والتشبيك مع مختلف الجهات المعنية في إدارة المدارس والهيئات التعليمية والمنظمات. وتتلخص أعمالها في النقاط الآتية (About COTAP, 2015):

أ - يقدم المشورة للحكومة بشأن:

- تخطيط وردود الفعل على برامج إعداد المعلمين الأولية.

- تخطيط وتنفيذ وتقييم برامج التنمية المهنية لمهنة التدريس لتلبية الاحتياجات الحالية والمتوقعة، فضلا عن توقعات كل من قطاع التعليم والمجتمع ككل.
- الكفاءات والمؤهلات المهنية (بما في ذلك تلك التي يتم الحصول عليها خارج هونغ كونغ) اللازمة لمهنة التدريس.
- استراتيجيات لتحسين نوعية مهنة التعليم في مراحله مهنة مختلفة، في ضوء تغير احتياجات المجتمع وتوقعاته والتطورات التعليمية العالمية ونتائج البحوث والتقييم ذات الصلة.
- في اتجاه واستراتيجيات لتعزيز المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس، جذب واستبقاء المهنيين أصحاب الجودة العالية، والحفاظ على دوران صحي في مهنة التدريس.
- توفير أفضل السبل لتشجيع وتعزيز الممارسة الفعالة في التدريب والتطوير المهني.
- المسائل الأخرى ذات الصلة إلى التطوير المهني لمهنة التدريس التي قد تشير الحكومة إليها.

ب - لدعم (أ) أعلاه، فيما يتعلق الأطر المتفق عليها مع مجلس التنمية الاقتصادية:

- اللجان تجري البحوث والدراسات والتقييم التعليمية لتسهيل صياغة السياسات والتدابير على التطوير المهني لمهنة التدريس.
- اللجان تجري البرامج التدريبية المناسبة لتنمية المهنية لمهنة التدريس.
- تتعاون ولديها التبادل المهني مع مختلف الجهات المعنية والهيئات والمؤسسات التعليمية المحلية والدولية، بشأن المسائل المتعلقة بالتنمية المهنية لمهنة التدريس.

ت - توفر منبرا لتعزيز تبادل المهنية والتعاون والتشبيك مع مختلف الجهات المعنية في إدارة المدارس والهيئات التعليمية والمنظمات.

- تخطيط القوى العاملة لمهنة التعليم.

- جائزة الرئيس التنفيذي للتميز التعليمي ويوم المعلم.
- مجلس السلوك المهني في التربية والتعليم.
- مطلب إتقان اللغة.

متطلبات (SCOLAR) لمعلمي الصينية والإنجليزية. وهي اللجنة الدائمة لتعليم اللغات والبحوث (SCOLAR)، والتي تختص بتقديم المشورة للحكومة حول قضايا تعليم اللغة بشكل عام، وعلى وجه الخصوص (SCOLAR, 2016)

(أ) إسداء المشورة بشأن السياسة العامة في تعليم اللغة، بما في ذلك وسيلة التعليم.

(ب) إسداء المشورة بشأن وضع معايير اللغة، بما في ذلك الأهداف العامة لتعليم اللغة على مستويات مختلفة من التعليم وأهداف لغة التحصيل محددة في كل مرحلة من مراحل التعليم.

(ت) تقديم المشورة بشأن التدابير الواجب اعتمادها لتحقيق المعايير المذكورة في الفقرة ب أعلاه.

(ث) تحديد مشاريع البحث والتطوير التي تعتبر ضرورية لتعزيز الكفاءة في اللغة واللغة في التعليم، وتنفيذ أو الإشراف على استكمالات مرضية من هذه المشاريع.

(ج) تنسيق جميع أنشطة البحث والتطوير المتعلقة بإتقان اللغة من قبل وكالات ذات الصلة؛ رصد التقدم المحرز، وتقييم فعاليتها، وتقديم توصيات إلى الحكومة وفقا لذلك.

(ح) لتطوير وتعزيز التعليم العام والبرامج الإعلامية فيما يتعلق بقضايا إجادة اللغة.

(خ) تقديم المشورة لمجلس أمناء صندوق اللغة على السياسات والإجراءات التي تحكم عمل صندوق اللغة، وتقديم مثل هذه المساعدة، والقيم قد يحتاج إلى دعم مباشر أو غير مباشر، وتعزيز الكفاءة اللغوية للمجتمع. تسجيل المعلمين وقاعدة بياناتهم وجدول التدريب الخاص بهم.

- التحقق من مرتبات الموظفين في المدارس.

• توزيع فائض المعلمين على المدارس.

• مركز هونغ كونغ للمعلمين (HKTC). يهدف لتعزيز التطوير المهني المستمر والإثراء المتبادلين بين المعلمين، وتعزيز بينهم شعور أكبر من الوحدة والمهنية في بيئة مشجعة ومحايدة وغير هرمية. وتشمل الأهداف المحددة للمركز توفير فرص للمعلمين للالتقاء وتبادل الأفكار وتبادل الخبرات؛ تعزيز التعليم في الخدمة؛ تعزيز وتطوير المناهج الدراسية. تطوير الوسائل التعليمية الجديدة والنهج؛ توفير الموارد؛ نشر الأخبار والأفكار المتعلقة بالتعليم. وتنظيم الأنشطة الاجتماعية والثقافية والترفيهية للمعلمين.

كما أن مركز هونغ كونغ للمعلمين (HKTC) لديه هيكل إداري ثلاثي للمساعدة في تخطيط وتشغيل أنشطتها - لجنة استشارية لإدارة (AMC)، واللجنة الدائمة (SC) وستة لجان فرعية. أنها هي المسؤولة عن رسم السياسات ومراقبة وتنفيذ الواجبات والأنشطة المختلفة.

اللجان الفرعية الست والجماعات المسؤولة عن مجالات محددة من عمل HKTC تعمل وتشمل النشر والترويج، والأنشطة، الدستور وعضويتها، البحوث التربوية واللجان الفرعية التطوير المهني.

وفي الوقت الحاضر، أكثر من 160 هيئة تعليمية هي عضوة في HKTC. وبصرف النظر عن تنظيم الأنشطة في حد ذاته، وHKTC كما تنظم بالاشتراك أو أنشطة الجهات الراعية مع المؤسسات التعليمية غير الهادفة للربح للمعلمين في هونغ كونغ (Introduction to centre, 2014).

• القضايا الإدارية المتعلقة للمعلمين الناطقين للغة الإنجليزية.

• التدريب والتطوير المهني لموظفي الإدارات.

• إدارة معهد هونج كونج للتعليم (HKIED). وهي مؤسسة التعليم العالي الممولة من القطاع العام والمكرسة للنهوض بالتعليم والتعلم، من خلال طرح برامج أكاديمية وبحثية متنوعة على المعلمين بالعلوم الاجتماعية والإنسانية والتخصصات التكميلية، تهتم برعاية المعلمين والقادة الاجتماعيين الذين ينشطون

فكريا، رعاية اجتماعية، وعلمية. وتضع أهمية كبيرة للقدرة البحثية وإلى تقدم المعرفة والمنح الدراسية والابتكار مع تأثير مستدام على التقدم الاجتماعي وتحسين أحوال البشر. كما يهدف المعهد إلى أن يكون إحدى الجامعات الرائدة في التعليم، وخلق تأثير وتحديد المشهد التعليمي وليس الهدف هونغ كونغ فقط وإنما منطقة آسيا والمحيط الهادئ (About HKIEd، 2016).

- منح دراسية لمعلمي اللغة الإنجليزية المحتملين.

أما قسم التربية الخاصة ورياض الأطفال فله المهام التالية:

- السياسات والخدمات ذات الصلة لدعم للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة:

أ- خدمة السمع.

ب- خدمة النطق.

ج- خدمة علم النفس التربوي.

د- التعليم المتكامل.

هـ- التطوير المهني المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

و- خدمات التعليم المساعدة المقدمة للمدارس الخاصة.

ز- التحويل والانتساب للمدارس الخاصة.

- رياض الأطفال:

أ- برنامج قسائم رياض الأطفال.

ب- مراجعة الجودة لرياض الأطفال.

ج- مواءمة رياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال.

في هونغ كونغ تقدم مجموعة كاملة من خدمات التربية الخاصة من قبل مكتب التربية والتعليم لأطفال المدارس. معظم الخدمات هي الآن في المدارس، وأيضا بعض الخدمات التعليمية في مراكز خاصة في كولون تونغ وكواي تشونج كخدمات التحويل والانتساب وخدمات الدعم القائم على المركز. الهدف الأساسي من تقديم هذه الخدمات لتحديد الأطفال ذوي

الاحتياجات التعليمية الخاصة في مرحلة مبكرة حتى يتسنى اتخاذ تدابير التدخل لمنع مشكلة خفيفة من التفاقم، وفيما يلي موجز عن الخدمات المتاحة (Special Education Services، 2015):

(1) خدمات دعم التعليم الخاص:

- في خدمة برامج التدريب والتطوير المهني دورات / المدرسة / ورش عمل حول التربية الخاصة للمعلمين من المدارس الخاصة والمدارس العادية.
- الدعم الفني للمدارس العادية القطاع العام لتنفيذ نهج مدرسة الجامعة لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة لدى الطلاب.
- تشجيع التطوير المهني والتعاون بين المدارس الخاصة لتعزيز فعالية التعليم والتعلم.
- ندوات في التربية الخاصة للمؤسسات المهنية التعليمية وغيرها.

(2) التحويل وتوظيف الخدمات:

- المشورة المهنية على وضع المدرسة لأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وتحويل الأطفال الذين يعانون من إعاقات شديدة أو متعددة للمدارس الخاصة وفقا لاحتياجاتهم الفردية.

(3) مركز موارد التعليم الخاص موقع: (http://www.edb.gov.hk/serc)

- توفير المعلومات والتعليم الموارد على التعليم الخاص لعامة الناس من خلال الموقع الإلكتروني للمركز.
- توفير أجهزة الكمبيوتر وأجهزة الوسائط المتعددة وخدمة المكتبة للمعلمين لاسترداد موارد التعليم والتعلم وإنتاج المواد التعليمية.

(4) الخدمة بمشاكل السمع:

- خدمات بمشاكل السمع للأطفال الذين يعانون ضعف السمع المستمر.
- الدعم الفني والمشورة للمدارس إنجاب الأطفال مع ضعف السمع.

- التدريب والمشورة لموظفي المدرسة وأولياء الأمور على إدارة والتعليم والخدمات من الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع.
- تطوير حزم الموارد لدعم الاحتياجات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

(5) خدمة علاج التخاطب:

- خدمات التقييم والتشخيص للطلاب في النطق واللغة العاهات.
- خدمة الدعم للطلاب في النطق واللغة العاهات من خلال برامج الدعم المدرسي، وتوفير التدريب والمشورة للمعلمين وأولياء الأمور.
- المهنية المشورة والدعم للمدارس بشأن مشاكل الاتصال من الطلاب ورصد خدمات علاج النطق المدرسية.
- التشاور المهنية للعاملين في علاج النطق في مدارس خاصة.
- تنظيم التدريب والنشاطات التفاعلية وأدوات التقييم وحزم الموارد تطوير.

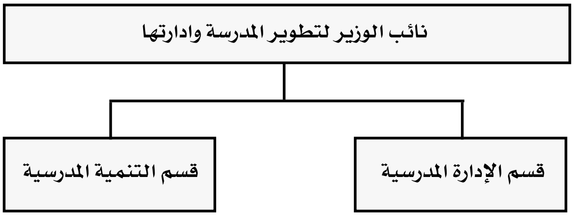
(6) خدمة علم النفس التربوي:

- التقييم النفسي والتربوي والتدخل للطلاب في التعلم والعاطفية والصعوبات السلوكية.
- التشاور لموظفي المدرسة على توفير التدخل المناسب للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- الدعم الفني للمدارس في تبني نموذج دعم لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب.
- تطوير أدوات الفحص والتقييم وكذلك الموارد التعليمية لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المتنوعة.
- أنشطة التدريب والتواصل لموظفي المدرسة والجهات المعنية الأخرى لتعزيز التفاهم وتعزيز المعارف والمهارات في تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب.
- دعم إدارة الأزمات للمدارس.

(7) الدعم القائم على المدرسة:

- يتم تعيين مفتش أو ضابط خاص لدعم التعليم من مكتب التربية والتعليم في كل من القطاع العام في المدارس الابتدائية العادية والمدارس الثانوية ليكون بمثابة الشخص المساعدة للمدارس في تعزز الثقافة الشاملة وتطوير السياسات المدرسية لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

ثالثا: نائب الوزير لتطوير المدرسة وادارتها:



الشكل(6): مخطط للأقسام التابعة لنائب الوزير لتطوير المدرسة وادارتها لنائب الوزير

لتطوير المدرسة وادرتها قسمان كما وضح الشكل (6) وهما قسم الإدارة المدرسية وقسم التنمية المدرسية، وقسم الإدارة المدرسية مسؤول عن المهام التالية:

- وضع السياسات الإدارية للمدارس التالية:

أ) المدارس التي تتلقى الدعم الخيري الديني aided schools، وهي مدارس تدار محليا من قبل جماعات دينية وتدرس المنهج الذي تقترحه الحكومة كما أنها مجانية حتى المرحلة الثانوية (Education in Hong Kong, An Overview of Various Types School in Hong Kong, 2012)

ب) مدارس الدعم المالي المخطط direct subsidy scheme schools، وهي مدارس خاصة يتمتع فيها الطالب بقدر أكبر من الحرية والمرونة؛ مقابل رسوم أكبر تتراوح بين بضعة مئات لبضعة آلاف من لدولارات (Choosing a Secondary School, 2015)، المدارس الفردية وهي مدارس ثانوية غير ربحية وُجدت لظمان وجود مقاعد كافية لطلبة الثانوي، تشتري منها الحكومة المقاعد الدراسية

مــقــابل الـدعم لهــا (Education in Hong Kong, An Overview of Various Types School in Hong Kong، 2012).

• تطبيق سياسة (Through train)، وهو نظام لإصلاح التعليم وضع سنة 2000 ("Through-train" Mode, 2012)

• تقديم الخدمات للمدارس والطلاب من خلال: دعم الأطفال المسجلين حديثا، توجيه الطلاب والانضباط، وضع سياسة الصحة المدرسية والبرامج التعليمية لمكافحة المخدرات، والأخير يتبع شعبة مكافحة المخدرات والتي تكلف منظمات غير حكومية مختصة باعطاء محاضرات تثقيفية لطلبة المدارس (Preventive Education Programmes organised by the Narcotics Division, 2016)

أما قسم التنمية المدرسية فهو مسؤول عن ما يلي:

• تشغيل مكاتب التعليم الإقليمي.

• دعم المدرسة وإعادة هيكلة الفصول.

• تقديم الخدمات للمدارس والطلاب من خلال التالي:

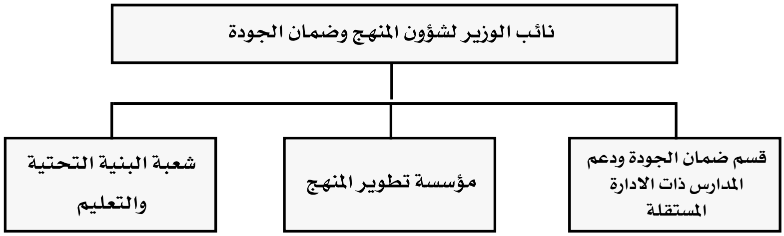
(أ) خدمات التوظيف،

(ب) دليل الوظائف ويســمى Career Guidance أو life planning وهي خدمة يقدمها مكتب التعليم في هونج كونج للمدارس والطلبة وأولياء الأمور تشتمل اعطاء قروض للمدارس وخدمات تثقيفية للطلبة في الكيفية المناسبة للحصول على عمل مثل كيفية التخطيط لذلك وحتى كيفية تقديم السيرة الذاتية، وتقديم معلومات لأولياء الأمور حول كيفية دعم أبنائهم وتوفير البيئة الأفضل لهم في سعيهم لتكوين مستقبلهم، إضافة لتجميع دراسات متنوعة ووضعها على الانترنت حول التخطيط للمستقبل (life planning, 2015)،

(ج) التعاون مع المدارس المنزلية،

(د) الطلاب من خارج الحدود، وهم الطلبة الذين على الحدود بين هونج كونج والصين نتيجة الزواج بين البلدين ويحق لهم التعليم في هونج كونج فيفضله آبائهم لمجانيته وجودته (Leung, 2012).

رابعا: نائب الوزير لشؤون المنهج وظمان الجودة:



الشكل(7): مخطط مهام نائب الوزير لشؤون المنهج وضمان الجودة

كما بين الشكل(7) فنائب الوزير لشؤون المنهج وظمان الجودة له ثلاثة أقسام هي شعبة البنية التحتية والتعليم ومؤسسة تطوير المنهج وقسم ضمان الجودة ودعم المدارس ذات الادارة المستقلة، وتنقسم على هذه الاقسام بدورها مهام متعددة مفصلة كالتالي:

شعبة البنية التحتية والتعليم:

- تقديم تكنلوجيا المعلومات والاهتمام بالمدينة التعليمية لهونج كونج.
- تقييم الكفاءات الأساسية.
- تدبير الامتحانات والتقييم.
- لجنة اللغة والبحوث الدائمة وإدارة صندوق اللغة.
- تسجيل المدارس وتطويعها.
- استعراض قانون التعليم.
- إدارة الصندوق جودة التعليم.

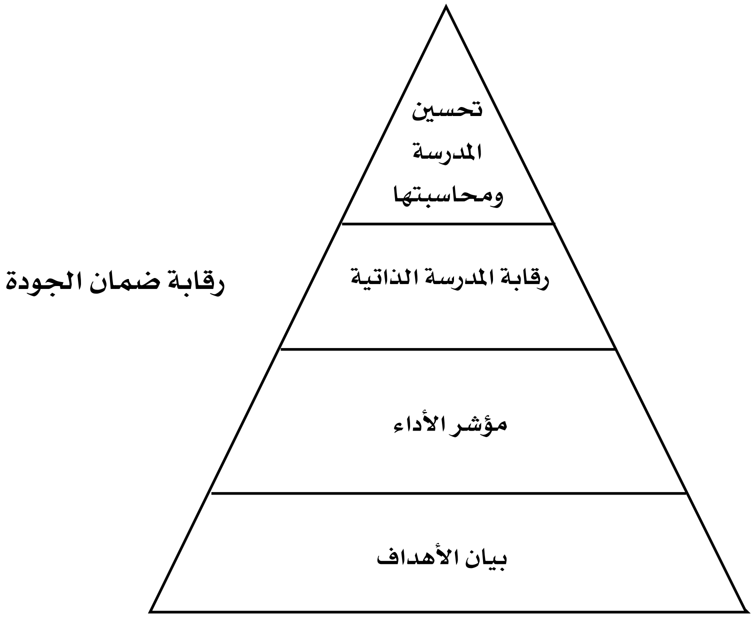
مؤسسة تطوير المنهج:

- مجلس تطوير المناهج الدراسية.
- تخطيط وتنسيق وتنفيذ مناهج التعليم الثانوي الأساسي وتعليم الكبار.
- تطوير المناهج الدراسية وتنفيذ مجالات التعلم الأساسية.
- التربية الأخلاقية والمدنية (بما في ذلك التربية الوطنية).
- استراتيجية تعليم الموهوبين.

- تطوير المناهج الدراسية وتنفيذ تعليم اللغات، بما في ذلك نظام .((NET
- استراتيجيات التعلم مدى الحياة.
- بحث المناهج الدراسية، ومشاريع الدعم والتقييم.
- الكتب المدرسية ومصادر المناهج.
- التعلم التطبيقي.
- الدراسات الليبرالية.
- الاحتياجات التعليمية الخاصة.

قسم ضمان الجودة ودعم المدارس ذات الادارة المستقلة:

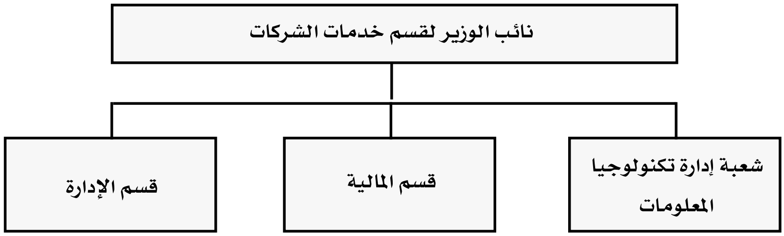
وهو يختص بضمان الجودة للمدارس الابتدائية والثانوية، بما في ذلك تعزيز التقييم الذاتي للمدرسة وإجراء التقويم الخارجي لها، وتقديم خدمات الدعم للمدارس المستقلة(وهي مدارس أعطتها الحكومة المزيد من المسؤوليات في مقابل مرونة أكبر استقلالية أكثر في إدارتها وأيضا شفافية أكثر مع الآباء كي يتعرفوا مسار صرف أموال الدعم العامة (Introduction of School-based Management, 2014)، بما في ذلك تطوير المناهج المدرسية لهذي المدارس والدعم لرياض الأطفال فيها وكذلك الدعم لتعلم اللغة (Bureau's Organisa-tion، 2016)، و يستند هذا القسم إلى مؤشرات أداء مشتركة ومفتوحة وموضوعية، وضعت في ضوء بيانٍ للأهداف، لتوفير الأدوات اللازمة لتقييم نوعية التعليم في المدارس، وهو مبنًي على تفاعل وشفافية عمليات ضمان الجودة، كما يوفر رقابة للمدرسة في تقييمها الذاتي ومراقبة ضمان الجودة، ومن خلال الشراكة مع الأقسام الأخرى من المكتب، فإن القسم يسعى إلى تقديم الدعم للمدرسة، مع الحفاظ على التوازن بين مساءلة المدرسة ومراقبة أداءها جنبا إلى جنب مع توصيات موضوعية للتحسين، ويهدف إلى تحقيق التعليم المدرسي الجودة من خلال تحسين المدارس والمساءلة. (Quality Assu-rance Framework - Distinctive Features, 2015) والمخطط التالي يبين هرمية تعامل القسم مع المدارس:



مخطط جودة التعليم في المدارس (Quality Assurance Framework - Distinctive Features، 2015)

كما يقدم هذا القسم خدمات الدعم المدرسية من خلال برامج الدعم المهنية في المدارس لتعزيز قدرة المدارس على توفير تعليم عالي الجودة بدعم من صندوق تطوير التعليم؛ وهو صندوق تم انشاؤه سنة 2004 بميزانية قدرها 550مليون دولار لدعم مختلف المدارس لإصلاح التعليم قدرة المدارس على توفير تعليم عالي الجودة (Education Development Fund(EDF، 2016)، ويدعم هذا القسم المدارس المستقلة كما يخطط هذا القسم وينسق برامج تبادل البر الرئيسي لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية.

ماسبق كان تقسيم عمال نواب الوزير من الثاني للخامس حسب الشكل (2) المهتمين بشكل مباشر بالتعليم العام ويجدر بالذكر أن نائب الوزير لقسم خدمات الشركات هو المسؤول عن التمويل المادي والتكنلوجي للتعليم العام والعالي كما يوضح الشكل التالي:



الشكل(8): الأقسام التابعة لنائب الوزير لقسم خدمات الشركات

كما بين الشكل(8) فهناك ثلاثة أقسام تابعة لنائب الوزير لقسم خدمات الشركات هي قسم الإدارة وقسم المالية وشعبة ادارة تكنولوجيا المعلومات، لكل قسم منها مهامه الخاصة التالية:

قسم الإدارة:

- ادارة الموارد البشرية.
- تعيينات الموظفين وخدماتهم.
- انشاء القوى العاملة والتخطيط لها.
- إدارة شؤون الموظفين.
- العلاقات بين الموظفين.
- دعم الإدارة.
- خدمات الترجمة.
- الشكاوى والاستفسارات العامة.

قسم المالية:

- تخطيط وإدارة الموارد.
- أنظمة تطوير وصيانة المحاسبة والإدارة المالية.
- الانفاق والمحاسبة عنه على التعليم.
- خدمات استشارية بشأن الأمور المالية والتكلفة والمشتريات والمخازن.
- تفتيش ومراجعة المحاسبة والمشتريات في سجلات المدارس.
- التدقيق الداخلي.

شعبة إدارة تكنولوجيا المعلومات:

- تخطيط وتطوير وصيانة نظم المعلومات.
- خدمات دعم تكنولوجيا المعلومات.
- تقديم المشورة الفنية بشأن جميع القضايا المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

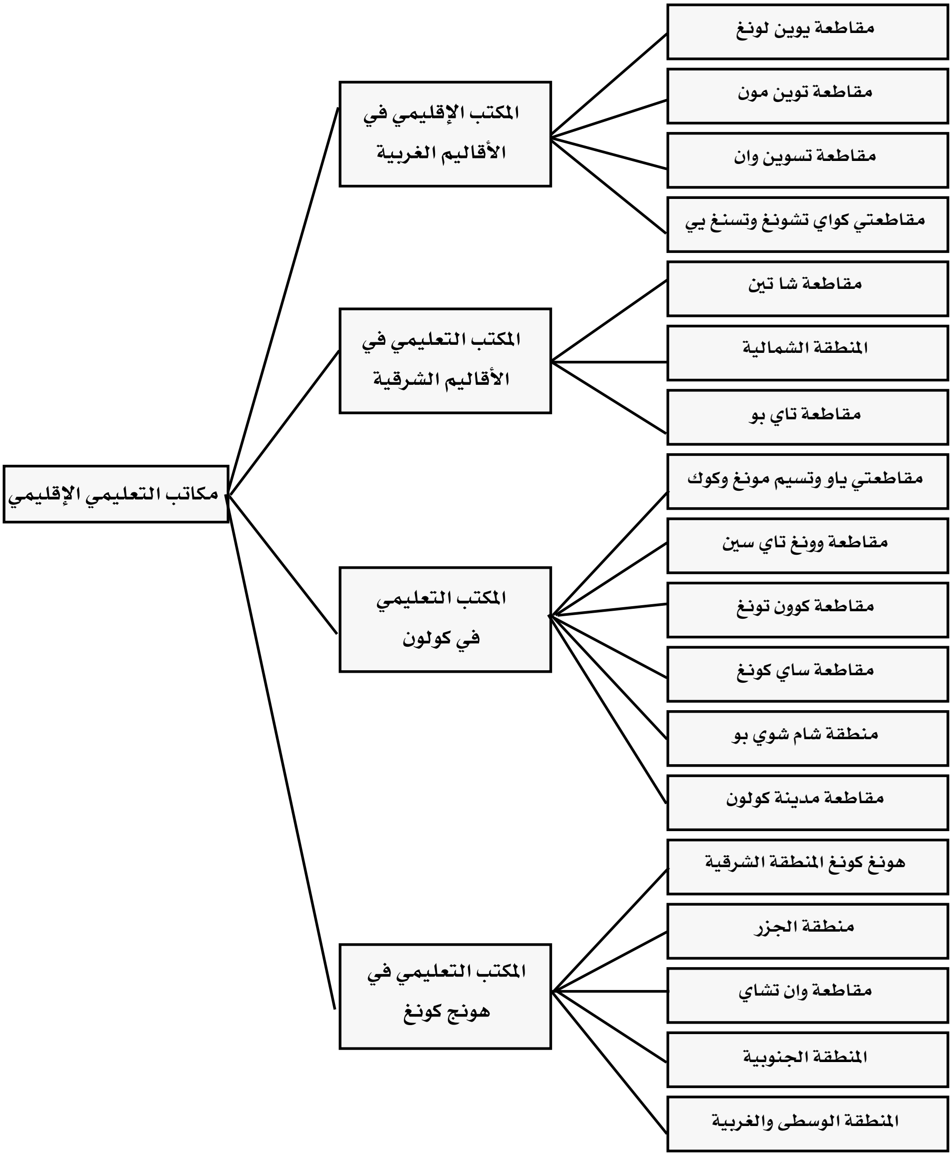
إضافة لماسبق شرحه عن نواب وزير التربية والتعليم فمكتب التربية والتعليم (EDB) يحدد سياسات إدارة المدارس الحكومية ويساعدها في كل سنة دراسية ويقدم لها دليلا مفصلا وشاملا للأداء ابتداءاً من كيفية تدريس المواد الدراسية إلى الأدوات الموصى بها للأسعافات الأولية إلى كيفية التعامل مع الدخل بالمدرسة وتشغيل الحسابات المصرفية لها. ومديري المدارس هم المسؤولين عن تنفيذ هذا الدليل بالرغم من وجود أربع مكاتب للتعليم الإقليمي Regional Education Offices (REOs) توفر الدعم للمدرسة.

مكاتب التعليم الاقليمية:

وهذه المكاتب الإقليمية مسؤولة عن تأدية دور قيادي في تطوير المدارس (تحسين أو انشاء مدارس) في المناطق التي تغطيها وتتعامل أيضا مع اغلاق المدارس أو اعادة افتتاحها وتنظم فرص التواصل مع المعلمين داخل الإقليم لتحسين مستواهم ونشر أفضل أداء لهم (System and School Organization، 2011).

وبحسب (Regional Education Offices, 2016) تم انشاء مكاتب التعليم الإقليمية (REOs) في يوليو 2000 لإقامة شراكة أوثق مع المدارس وتقديم خدمات شاملة ومتكاملة للمدارس والناس على مستوى المقاطعة، وتقع المكاتب الأربع في هونج كونج، كولون، الأقاليم الجديدة الشرقية والغربية على التوالي، ويترأس مكتب التعليم الإقليمي ثلاثة مدراء للتعليم وبها 18 قسم لتطوير المدرسة، كما تضم مدراء التعليم (الإدارة) المفتشين والمتخصصين وتوفر مجموعة كاملة من خدمات الدعم المتخصصة للمدارس، مثل الإدارة المدرسية وتطوير المناهج الدراسية والتعلم والتعليم وتوجيه الطلاب والخدمات النفسية. كما تضع هذه المكاتب على عاتقها مهمة تطوير التعليم في المنطقة المخصصة لها وهي مسؤولة عن احتياجات الطلبة والمعلمين والمدارس

ومستجيبة لهم، ويبين الشكل التالي توزيع المناطق في هونج كونج على المكاتب الاقليمية.



الشكل(9): توزيع المناطق على المكاتب التعليمية (Regional Education Offices، 2016)

مهام مكاتب التعليم الاقليمية (Regional Education Offices، 2016)

للمكاتب الاقليمية مهام أساسية وهي كالتالي:

1- تعزيز تطوير المدرسة وينقسم بدوره إلى عدة مهام:

أ - تقديم التسهيلات للمدارس لتنفيذ الإدارة المدرسية المستقلة ويشمل دعم المدارس لوضع خطط التنمية وإجراء التقييم الذاتي

ب - تقديم خدمات الدعم المدرسية للمدارس ذات الادارة المستقلة

2- ربط المعلمين / المدارس في شبكات على مستوى المناطق لنشر الممارسات الجيدة وتبادل الخبرات بهدف تعزيز جودة التعليم

3- تنفيذ السياسات:

أ - تعزيز وتنفيذ السياسات و المبادرات في إطار إصلاح التعليم وإصلاح المناهج ودعم المدارس في تنفيذ هذه السياسات و المبادرات

ب - شرح هذه السياسات و المبادرات التعليمية للمجتمع، بما في ذلك أعضاء مجلس المقاطعة، والحصول على دعمهم لتنفيذها

4- الإشراف على نوعية التعليم في المدارس، وتوفير الدعم المهني للمدارس بشأن مسائل الإدارة وكذلك التعلم والتعليم

5- التعامل مع المسائل المتعلقة بإغلاق المدارس وإعادة افتتاحها

6- تنظيم رياض الأطفال والمدارس الخاصة الأخرى:

أ - معالجة طلبات زيادة الرسوم وطلبات تشغيل دورات أو مواد جديدة

ب - إجراء عمليات تفتيش لضمان امتثال المدارس لقانون التربية ولائحة التعليم.

7- خدمات أخرى:

أ - الرد على استفسارات الجمهور، وتوفير المعلومات والتعامل مع الشكاوى.

ب - يمثل مكتب التربية في مجلس المقاطعة والاجتماعات للجان الفرعية ذات الصلة.

ث - تقديم الخدمات للأطفال الجدد وغيرهم من الطلاب الذين يحتاجون إلى المساعدة

ج - المشاركة في النشاطات بين المناطق التعليمية

نظام المسائلة والحوافز للمدارس

(2011 ،System and School Organization)

على الرغم من أن هونج كونج لا تصنف رسميا مدارسها، إلا أنه يتم التقييم عن طريق العامة من الشعب من خلال نتائج تقييمهم للمدارس، وهذا التقييم يتكون من أداء الطلاب على مجموعات متنوعة من الاختبارات الوطنية والمدرسية. وتنشر هذه النتائج عادة في وسائل الاعلام، تنشر وسائل الإعلام أيضا بعض الاحصاءات ذات الصلة بأداء المدرسة ولمرات متعددة في كل عام تنشر الصحف احصائات ومعلومات عن عدد المعلمين الذين لم يستوفوا شروط اتقان اللغة (يجب أن يكون المعلمون في هونج كونج متقنين للغتين الصينية والانجليزية) أو الذين يدرسون وهم لم يتلقوا تدريبا رسميا.

قد وضع مكتب التربية والتعليم (EDB) لضمان جودة برامج المدارس أطرا معلومة للعامة ومحددة وكذلك أدوات للتقييم الذاتي للمسؤولين وتعاميم توفر معلومات لأولياء الأمور والمربين والمسائلة هي عنصر هام من عناصر النظام التعليمي في هونج كونج.

دور المجتمع في إدارة التعليم

المشاركة المجتمعية هي جزء لا يتجزأ من نظام إصلاح التعليم في هونج كونج، فعندما قررت الحكومة اصلاح التعليم في عام 1999 دعت أكثر من 800من قادة المجتمع لاجتماع من أجل تقييم السياسات المقترحة للإصلاح وهذه كشف الكثير من عدم رضا العامة عن نظام التعليم ولم تستخدم الحكومة هذه التغذية الراجعة فقط لتوجيه الاصلاح بل دعت كل مدرسة لوضع شجرة الأماني يعلق عليها الطلبة العبارات التالية:

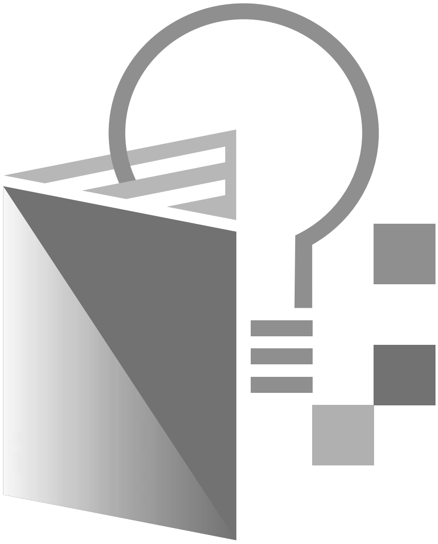
I have a hope: education should be ....

وبعد هذا الإجتماع تم نشر وثيقة تتضمن تفاصيل عن الأهداف التعليمية الجديدة وتلقت اللجنة أكثر من 40 ألف اقتراح لتصليح التعليم من أولياء الأمور والمجتمع ولذلك نرى دور المجتمع متشابكا دوما مع التربية في هونج كونج (System and School Organization، 2011).

المراجع

- "Through-train" Mode. (2012 , September 03). Retrieved April 22, 2016, from GovHK: http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/through-train/index.html
- About COTAP. (2015). Retrieved from Committee on Professional Development of Teachers and Principals (COTAP): http://cotap.hk/index.php/en/about-cotap/terms-of-reference-about-cotap
- About EDB. (2014, December 09). Retrieved December 29, 2014, from Education Bureau: http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/list-page.html#
- About HKIEd. (2016, April 22). Retrieved from the Hong Kong Institute of Education: http://www.ied.edu.hk/web/hkied_about_hkied.html
- Bureau's Organisation. (2016, March 11). Retrieved March 24, 2016, from Education Bureau: http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/organisation/index.html
- Choosing a Secondary School. (2015, October). Retrieved April 22, 2016, from GovHK: http://www.gov.hk/en/residents/education/secondary/schools/choosingaschool.htm
- Education Development Fund(EDF). (2016, March 9). Retrieved April 25, 2016, from GovHK: http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/Education-Development-Fund/index.html
- Education in Hong Kong, An Overview of Various Types School in Hong Kong. (2012, June 7). Retrieved April 22, 2016, from HKUST Administrative Portal: https://www.ab.ust.hk/hro/PubDoc/new_staff_guide/resources/school_types_in_hk.pdf
- Hak-kim, E. N. (2015, June 18). Bureau's Information. Retrieved March 24, 2016, from Education Bureau.: http://www.edb.gov.hk/mobile/en/index.html
- Introduction of School-based Management. (2014, November). Retrieved April 25, 2016, from GovHK: http://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sbm/gov-framework/Introduction_SBM%20(e)%20-%20Nov%202014%20released%20ver.pdf
- Introduction to centre. (2014, October 31). Retrieved from The Hong Kong Teachers' Centre (HKTC): http://www.edb.org.hk/hktc/content.aspx?id=20060708145926&lang=e
- Leung, N. L. (2012). A Study of Cross Border Student in Hong Kong:The New Phenomenon of Cross Border Students which arise from Cross Border Birth. International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering Vol:6, 441-447.
- Life planning. (2015). Retrieved April 22, 2016, from life planning education bureau: https://careerguidance.edb.hkedcity.net/edb/opencms/lifeplanning/home/?–locale=en
- ORGANISATION CHART OF THE GOVERNMENT OF THE HONG KONG SPECIAL ADMINISTRATIVE REGION. (2015, November 20). Retrieved March 24, 2016, from Hong Kong government: http://www.gov.hk/en/about/govdirectory/govchart/docs/chart.pdf

- Preventive Education Programmes organised by the Narcotics Division. (2016, March 15). Retrieved April 22, 2016, from GovHK: http://www.nd.gov.hk/en/prevent_edu_prog.htm
- Quality Assurance Framework - Distinctive Features. (2015, May 20). Retrieved April 25, 2016, from GovHK: http://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/quality-assurance-framework/framework/features.html
- Regional Education Offices. (2016, March 7). Retrieved March 24, 2016, from Education Bureau: http://www.edb.gov.hk/en/contact-us/reo.html
- SCOLAR. (2016, April 22). Retrieved from Standing Committee on Language Education and Research (SCOLAR): http://www.language-education.com/eng/scolar_tor.asp
- System and School Organization. (2011). Retrieved December 29, 2014, from The Center on International Education Benchmarking (CIEB): http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-system-and-school-organization/



الفصل السابع

طبيعة النظام التعليمي في اسكتلندا
تحليل وثائق

- الملخص
- المقدمة
- مشكلة الدراسة، وأسئلتها
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة
- الإطار النظري
- الدراسات السابقة
- التعليق على الدراسات السابقة
- منهج الدراسة وأدواتها
- مجتمع الدراسة، وعينتها
- نتائج الدراسة
- مناقشة النتائج
- المراجع

أ. روان عبدالرحمن كندري - أ. شيخة عبدالله العدواني
د. غازي عنيزان الرشيدي - د. صالح أحمد الراشد

الفصل السابع

طبيعة النظام التعليمي في اسكتلندا
تحليل وثائق

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على شكل النظام التعليمي العام في اسكتلندا، وآلية المراحل التعليمية في هذا النظام، وكيفية تحقيق الجودة وتحسين التعليم، وأيضاً توضيح ماهو منهج التميز في النظام التعليمي الاسكتلندي، وتكمن أهمية الدراسة بالتركيز على آلية نظام التعليم في اسكتلندا للاستفادة من الخبرات التعليمية في البلدان الأخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الطريقة النوعية في جمع المعلومات القائمة على أداة تحليل المحتوى. وقد أظهرت النتائج أن النظام التعليمي الاسكتلندي يقوم بتنمية المهارات العديدة لدى التلاميذ حتى يكونوا قادرين على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، ويشجع النظام الاسكتلندي على التعليم المستمر ورفع مستوى معايير الانجاز لإعداد قوى بشرية موهوبة ومتميزة.

وقد تم مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها.

Abstract

The current study aims to identify the shape of the general education system in Scotland, the mechanism of the educational stages in this system, how to achieve quality and improve education, and also clarify what is the Currculum For Excellence (CFE) in the Scottish educational system. The importance of the

study is to focus on Scotland's education system, to benefit from educational experiences in other countries, and to achieve the objectives of the study was used qualitative method in the collection of information based on the content analysis tool. The results show that the Scottish educational system develops the student's skills so that they can be responsible and self-reliant. The Scottish system encourages continuous education and raises standards of achievement for the development of talented and distinguished human forces.

We discussed the results of the study in light of some previous studies that were displayed

مقدمة

لاشك في أن المعرفة تلعب دورا كبيرا في تشكيل المجتمعات المهنية والثقافية، والمعرفة تفهم على أنها مجموعة من الترتيبات والممارسات والآليات التي تساهم في تشكيل ثقافات العمل والتعلم، وتساعد على رؤية العالم بشكل أكثر وضوحاً. النبوي(2015)

حيث تتجه البحوث والدراسات التربوية نحو التأكيد على التغير في المفاهيم الحاكمة لنظم التعليم في القرن الحادي والعشرين نتيحة لثورة المعلومات والاتصالات والتحول نحو مجتمعات المعرفة، وإدراك أن فعالية نظم التعليم في مواجهة التحديات الجديدة والمغايرة للألفية الجديدة تعتمد على الانطلاق من القاعدة نحو القمة، مما يعني تنامي دور مؤسسات التعليم - كتنظيمات مجتمعية - في إحداث تغييرات جذرية تعليمية محتمعية بما تقدمه من مخرجات تتجاوز التفاعل مع التغيير إلى إحداثه بما تمتلكه من إبداعات وملكات أسهمت مؤسسات التعليم في إظهارها وثقلها. محمد (2009)

حيث أن السياسة التعليمية هي الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم، وهي تشمل حقول التعليم ومراحلة المختلفة والخطط والمناهج والوسائل التربوية والنظم الادارية والاجهزة القائمة على التعليم وسائر ما يتصل به، فالسياسة التربوية او سياسة التعليم عملية تطبق على مراحل تبدأ بمرحلة وضع الاهداف وتحديدها ثم تنتقل الى اختيار الخطوات والطرق العملية لوضع الاهداف المنشودة. القاضي (1980)

وتجدر الإشارة إلى أن معايير ومؤشرات جودة التعليم المدرسي لا تعمل بشكل منفصل ولكنها تترابط فيما بينها، ويدعم كل معيار المعايير والمؤشرات الأخرى. وتعد الخبرة الاسكتلندية إحدى النماذج الرائدة في تطبيق معايير ومؤشرات جودة التعليم المدرسي، فعلى الرغم من أن اسكتلندا جزء من المملكة المتحدة إلا أنها تحتفظ بمدخلها المتميز في التعليم والمدرسة، ويعتبر قانون عام 2000 باسكتلندا أحد الجهود المبكرة لتطبيق معايير ومؤشرات جودة التعليم المدرسي بها، تلك المعايير التي حققت نجاحا على المستويين القومي والدولي، والتي تعمل على مقابلة الأولويات القومية للتعليم.

وفي اسكتلندا بذلت الحكومة الاسكتلندية جهودا كبيرة في إصلاح سياسات المناهج الدراسية للتعليم الثانوي ومن ثم توصلوا لوضع مناهج دراسية تلبي ذلك، ورأت ضرورة تأهيلهم لمواجهة التحديات المعاصرة بالمعرفة، ومن ثم توصلوا لوضع مناهج دراسية تلبي تلك الطموحات، وتملكت هذه المناهج الدراسية في مناهج من أجل التميز.

ولتوضيح عمق العلاقة بين السياسة التعليمية والإصلاح التعليمي سيتم تناول التجربة الاسكتلندية في الإصلاح التعليمي، التي تعد إحدى التجارب الناجحة التي توضح عمق تلك العلاقة والتي انعكست بشكل ملحوظ على كافة جوانب العملية التعليمية في صورة تعليم متميز أشاد به الكثيرون، ووضع اسكتلندا في مصاف الدول المتقدمة.

حيث تؤكد وثائق سياسة التعليم لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن اسكتلندا من ضمن الدول التي تمتلك تعليما متميزا على المستوى العالمي، ودعم ذلك تقرير هيئة تحسين التعليم الاسكتلندية، (Scottish HM Improving Education)

والذي أكد على الارتقاء بالمستوى التعليمي في المدارس الاسكتلندية، حيث اتسمت كافة عناصر العملية التعليمية بالتميز من حيث أداء ومخرجات المدارس الاسكتلندية. (2016) Mackenzie et al

مشكلة الدراسة، وأسئلتها

تحاول الكثير من الأنظمة التعليمية والتربوية حول العالم رفع الكفاءة وجودة نظامها التعليمي، وتتعرض هذه المحاولات إلي العديد من التحديات التي تجعل من عملية التغيير التربوي أمراً في غاية الصعوبة.

ودولة الكويت ليست استثناء من هذا فقد جرت العديد من المبادرات لتطوير المستوى التحصيلي للطلاب، ورفع كفاءة وجودة المدارس، وآخر هذه المبادرات كانت مبادرة المدارس الفاعلة التي تمت بالتعاون مع البنك الدولي ضمن برنامج تحسين جودة التعليم للمدارس التي بدأت عام (2011 وزارة التربية 2011) وانتهى المطاف بهذه المبادرة وغيرها من المبادرات بالتراجع وعدم تحقيق الأهداف، لذا فإن التعرف على ملامح الأنظمة التعليمية المتقدمة وآلية العمل فيها يمكن أن تمثل أحد السبل والطرق التي من شأنها التقدم من جديد بمبادرات أكثر وضوحاً ودقة أو أكثر ارتباطاً بحاجة الواقع ومتطلباته، والنظام التعليمي في اسكتلندا يعتبر من أكثر هذه الأنظمة حيوية وتقدماً، ويمكن من خلال استعراض طبيعة مكونات هذا النظام الخروج بمجموعة من الأفكار التطويرية.

أظهر النظام التعليمي الأسكتلندي التميز في العديد من الاختبارات - الدولية والتي منها اختبار بيزا PISA وهو البرنامج الدولي لتقييم الطلبة والذي تشرف عليه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، والجدول رقم (1) يوضح متوسط نتائج طلبة اسكتلندا في اختبار بيزا ما بين العامين 2003 و2012.

2012	2009	2006	2003	
498	499	506	524	اسكتلندا
494	496	498	500	منظمة التعاون والتنمية الإقتصادية (OECD)

جدول رقم (1): نتائج طلبة اسكتلندا في

يتضح من الجدول ارتفاع المستوى التحصيلي للطلبة إجمالاً مقارنة بالمعدل العام لهذا الاختبار في دول منظمة التعاون والتنمية والاقتصادية. ولبلوغ تلك الغاية؛ فإن السؤال الرئيسي الذي تنطلق منه هذه الدراسة؛ هو:

- **ما سياسة النظام التعليمي القائم في اسكتلندا؟**

وينبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما هي آلية المراحل التعليمية في النظام التعليمي الاسكتلندي؟

2- كيف يتم تحقيق الجودة وتحسين التعليم في اسكتلندا؟

3- ما هو منهج التميز في النظام التعليمي الاسكتلندي؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهمية كبيرة من خلال ما يلي:

1) التعرف عن قرب على آلية نظام التعليم المستخدم في اسكتلندا.

2) إعطاء فرصة للاستفادة من الخبرات التعليمية في البلدان الأخرى.

3) يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد في التغلب على بعض التحديات التي قد تعوق مسيرة النظام التعليمي في دولة الكويت في تحقيق دوره المنوط به.

4) إطلاع الباحثين على كيفية تحليل المضمون والمحتوى كمنهجية بحثية في البحث النوعي، وذلك من خلال استعراض الطريقة التي اتبعتها هذه الدراسة.

5) تسليط الضوء على أهمية تنفيذ الأنظمة التعليمية الحكومية المتقدمة لخططها من خلال التعرف على المناهج وأساليب التدريس المستخدمة.

6) قد تضيف هذه الدراسة للمكتبة العربية دراسة تحليلية علمية في موضوع تطوير التعليم باسكتلندا في ضوء منهج التميز، وهذا عمل من شأنه يغني المكتبة بالبحوث العلمية.

7) ترجع أهمية هذه الدراسة أيضاً لكونها استجابة للتغيرات الجوهرية التي ينطوي عليها عصر المعلومات وعصر الثقافة العالمية، وأيضاً لكونه استجابة للتوصيات والمؤتمرات التي تنادي بتطوير التعليم في ضوء المستجدات الحديثة.

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة بما يلي:

1) التعرف على شكل نظام التعليم العام في اسكتلندا.

2) التعرف على آلية المسارات في النظام التعليمي في اسكتلندا للمراحل الابتدائية والثانوية وما بعد التعليم الثانوي.

3) التعرف على منهج التميز في النظام التعليمي الاسكتلندي.

مصطلحات الدراسة

1- السياسة التعليمية: تعرف بأنها الإطار العام للنظام التعليمي، ومؤسساته المختلفة، والذي يوضح العلاقة بين ما تحتاجه البلاد، وما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية، ومن خلاله يمكن تقويم عمل تلك المؤسسات، ويصاغ ذلك الإطار بواسطة إدارات مختصة، وبمشاركة بعض أفراد المجتمع، فهي تعبر عن الاختيارات السياسية لمجتمع ما، وعن قيمه وعاداته وثرواته المادية والبشرية وعن تصوراته المستقبلية. حكيم(2012)

2- منهج التميز: (CFE Curriculum for Excellence): يمثل منهج التميز نموذجا طموحاً ومهماً سعى إلى تطوير منهج متماسك من سن 3 إلى 18 عام في اسكلتندا حول القدرات والتعلم بدلاً من المواد الدراسية، والاتباع لنهج مختلف للتقييم والوصف الوطني من ما كان سارياً من قبل OECD (2015).

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل الوثائق التي أمكن الحصول عليها من نظام التعليم العام في اسكتلندا، وفق الآليات المتعارف عليها في تحليل الوثائق.

الإطار النظري

لمحة عامة

تقع اسكتلندا في الشمال الغربي لأوروبا، وتعتبر جزءاً من المملكة المتحدة، وتحتل ثلث الجزء الشمالي من دولة بريطانيا العظمى Keay (1994)

ويعتبر التعليم في اسكتلندا منفصل ومختلف عن النظم المتبعة في باقي أجزاء المملكة المتحدة، وتقوم فلسفة التعليم الاسكتلندي على إعطاء السلطات التعليمية المحلية كامل الإشراف على كافة مراحل التعليم قبل الجامعي ، وقانون التعليم الصادر عام 1980 في (اسكتلندا) هو التشريع الأساسي الذي يحكم التعليم في اسكتلندا.

أهداف النظام التعليمي في اسكتلندا

لتحقيق تلك الفلسفة حدد البرلمان الاسكتلندي مجموعة من الأهداف التي يقوم عليها النظام التعليمي وهي (2014) Audit Scotland

1- تهيئة نظام التعليم وأوعيته بالصورة التي تتيح للطلاب أطفالاً وكباراً إمكانية تحصيل المهارات والمؤهلات بأرقى المستويات، مما يجعلهم قادرين على المشاركة في تحقيق الغايات الوطنية والتعليم والتدريب.

2- تنمية المهارات العقلية لدى الأطفال وتشجيعهم على البحث وتطوير قدراتهم على السؤال والمناقشة بصورة منطقية والمناقشة بصورة منطقية.

3- إعداد الأطفال واليافعين لتحمل المسؤولية في غدهم، ومساعدتهم على فهم مجريات الحياة في العالم من حولهم، بجانب فهم طبيعة العلاقات المتبادلة بين الأمم المختلفة.

4- غرس احترام القيم الاجتماعية والوطنية والأخلاقية في نفوس الأطفال، وتعويدهم التسامح مع الأجناس والديانات الأخرى.

5- مساعدة الأطفال على استخدام اللغة بكفاءة واقتدار، قراءة وكتابة، وتحدثاً، ودعم وتطوير النزعة إلى المعرفة والاستيعاب في جميع المواد الدراسية، بما في ذلك البحث النوعي الراقي.

6- تشجيع التعليم المستمر، بحيث يتمكن الطلاب من استخدام مهاراتهم ومعارفهم للتنافس بفاعلية في عالم العمل المتغير، وخصوصاً التعليم في ميادين العلوم الرياضية والعلمية والتقنية.

7- تطوير إطار مرجعي متماسك، ذي مؤهلات وطنية راقية لجميع الأعمار، بحيث يشمل التحصيل الأكاديمي والمهني.

8- تشجيع أصحاب العمل على الاستثمار في المهارات التي يتطلبها سوق العمل التنافسي.

9-تحسين نوعية النظام التعليمي، ورفع مستوى معايير الإنجاز مما يعني إعداد قوى بشرية عالية المهارة.

10- إعطاء المؤسسات المحلية استقلالية أكبر في تسيير شؤونها وجعلها أكثر مسؤولية أمام الطلبة وأولياء أمورهم وأمام أصحاب العمل .

الدراسات السابقة

تركزت جميع الدراسات السابقة المستعرضة هنا على الدراسات الأجنبية التي استطاع الباحثون الوصول إليها.

أظهرت دراسة كلاً من Sutherland & Stack(2014) التشريعات الوطنية الحالية، والسياسات والمناهج والممارسات المتعلقة بتعليم الموهوبين داخل اسكتلندا، حيث يرى الباحث أن سياسة اسكتلندا للتعليم ترتكز على أن التعليم هو حق للجميع، فقد وضعت اسكتلندا التشريعات والمثل التربوية في الممارسة داخل المدارس الاسكتلندية من أجل تلبية احتياجات الموهوبين بصورة كاملة. ففي عام 2012، أجرت الشبكة الاسكتلندية لـ Able Pupils مقابلات هاتفية عبر 13 سلطة محلية في اسكتلندا كجزء من هذه الدراسة، حيث سئلت السلطات المحلية عن المخصص المتاح للتلاميذ ذوي الكفاءة العالية (الموهوبين)، فذكرت السلطات مجموعة من الأنشطة اللامنهجية التي كانت معروضة في المدارس في اسكتلندا، وكانت الفرص المتاحة مناسبة بشكل واضح لبعض التلاميذ ذوي الكفاءة العالية.

Whittington & Lowson (2007) في دراستهما أنه تم إنشاء برنامج تعليمي متكامل متصل بالإنترنت، حيث أنه عبارة عن تعاون رئيسي بين Careers Scotland والصناعة الاسكتلندية لتعزيز العلوم والتكنولوجيا، وهذا البرنامج هو تطبيق قائم على الويب يدعم المعلمين بالتعريف التلقائي لموارد التعلم والمناهج الدراسية. حيث قدمت الدراسة ملخصاً لهذا البرنامج التعليمي وأمثلة لسيناريوهات الاستخدام النموذجية، فتوصلوا في النهاية إلى أنه من خلال هذا

البرنامج تم تطوير ونشر نظام وطني للتعليم الإلكتروني لتعزيز العلوم والتكنولوجيا في التعليم الاسكتلندي، وتشجيع الشباب على اختيار وظائف في العلوم والتكنولوجيا كطريق وظيفي صالح وقيم بعد المدرسة.

أوضحت دراسة (Priestley & Humes(2010 أنه تم الاعتراف على نطاق واسع بمنهج اسكتلندا الجديد للتميز، وأكدت على أهميته باعتباره أهم تطور تعليمي، حيث تسعى اسكتلندا إلى إعادة إشراك المعلمين في عمليات تطوير المناهج الدراسية وتغيير ممارسات التعليم المدرسي الراسخة، وقد بينت الدراسة أن الواقع الاسكتنلدي يكون عن طريق تجاهل دروس الماضي والتركيز على الحاضر والمستقبل، حيث توصلت الدراسة إلى أن تطوير منهج التميز يكون من خلال ممارسة التشاور التي قامت بها الجهة التنفيذية الاسكتلندية حول حالة التعليم المدرسي.

أجرى 2010 (Weedon et al) دراسة عن نظام التعليم في اسكتلندا بهدف توفير المعلومات حول جوانب المناهج الدراسية ذات الصلة بالتلاميذ المسلمين، حيث تم توفير المعلومات لإثراء الدراسة البحثية، علاوة عن جمع الإحصاءات التي تتعلق بالتلاميذ بما في ذلك التحصيل واختيار المدرسة وكذلك المعلم. في حين أن التركيز الرئيسي لهذه الدراسة ليس على التعليم الديني، فقد تم توضيح الدور الذي لعبته الكنائس المسيحية في تطوير النظام الحالي، ولا يزال التركيز المسيحي هو الغالب في ذلك، كما أبرزت الدراسة الدور الديني الذي تقوم به الكنائس في تطوير النظام التعليمي باعتبار أن قضية التعليم في المقام الأول هي قضية أخلاقية واعتبار الدين إلزاميًا في المدارس.

وذكرت دراسة (Thorbum(2017 أن تطبيق منهج التميز في اسكتلندا جاء من أجل تلبية الظروف العالمية الجديدة، وكمدخل لتشجيع التفكير الجريء والمبتكر في التعلم والتعليم، وتقليل فجوة التحصيل للمتعلمين المحرومين اجتماعيًا، وزيادة التعلم المهني، كما سلطت الدراسة الضوء على العديد من المخاوف والتأثيرات التي يحتاج نظام التعليم الاسكتلندي للنظر فيها بشكل نقدي من اجل إصلاح التعليم.

أما دراسة (Convery(2017 فقد أبرزت مفهوم الثقافة العالية كمدخل لتقييم الافتراضات والفلسفة القائمة على منهج اسكتلندا للتميز. كما كشفت الدراسة

عن نتيجتين الأولى وهي تتعلق بمدى توافق الآراء حول آلية مهمة لتقييم للمعلمين، والثانية لأن معتقداته الأساسية ضبابية أو غامضة جداً ، وعلى الرغم من أن يعتبر على نطاق واسع في جوهره شكلاً من أشكال النظرية البنائية، إلا أن مبرر هذا المنهج لا يتم التعبير عنه أبداً من خلال تقييم علاقة مع الثقافة العالية، وقد خرجت هذه الدراسة بالعديد من النتائج لعل من أهمها هي أن لا يمكن أن يرضي الجميع في وقت واحد. وفي الحقيقة وفي الواقع أكثر إثارة للجدل والأفكار.

التعليق على الدراسات السابقة

كانت أغلبية الدراسات التي تحدثت عن النظام التعليمي الاسكتلندي أجنبية، وتميزت بشمولها لأهم القضايا التعليمية في اسكتلندا، حيث وجد أن المصادر العربية كانت قليلة جداً. ويلاحظ من الدراسات السابقة أن التعليم في اسكتلندا هو نظام شامل ومتكامل وهو حق للجميع، وأن اسكتلندا اهتمت بجميع فئات الطلاب الذين يلتحقون بمختلف المراحل التعليمية، ومعظم الدراسات كانت تؤكد على دور منهج التميز الواضح في النظام التعليمي الاسكتلندي في جعل التفكير الغالب هو التفكير الجريء الغير مقيد الذي يدل على الانفتاح والتطور، وذلك بمساعدة المعلمين في تطوير المناهج الدراسية بما يلاءم طبيعة الطلاب ومتطلبات العصر.

منهج الدراسة وأدواتها

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف الظاهرة (السياسة التعليمية في اسكتلندا) كما هي في الواقع بطريقة علمية منظمة ، وذلك باستخدام الطريقة النوعية في جمع المعلومات القائمة على أداة تحليل المحتوى، والقائمة على الانتقاء من بين عناصر الظاهرة موضوع الدراسة، علاوة على ذلك يقوم بتحليل وتفسير البيانات واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بمشكلة الدراسة، ثم يأتي بعد ذلك خطوة تقديم التوصيات والمقترحات لحل مشكلة الدراسة. (فان دالين، 1996، ص65)

مجتمع الدراسة، وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع الوثائق الرسمية التي تناولت نظام التعليم في اسكتلندا، وعينة الدراسة كانت هي الوثائق الرسمية المتاحة التي تم حصرها من دراسات ومؤتمرات ومقالات علمية باللغة الإنجليزية التي تناولت النظام التعليمي الاسكتلندي، حيث تم استخدام (10 وثائق)، موضحة بالجدول التالي:

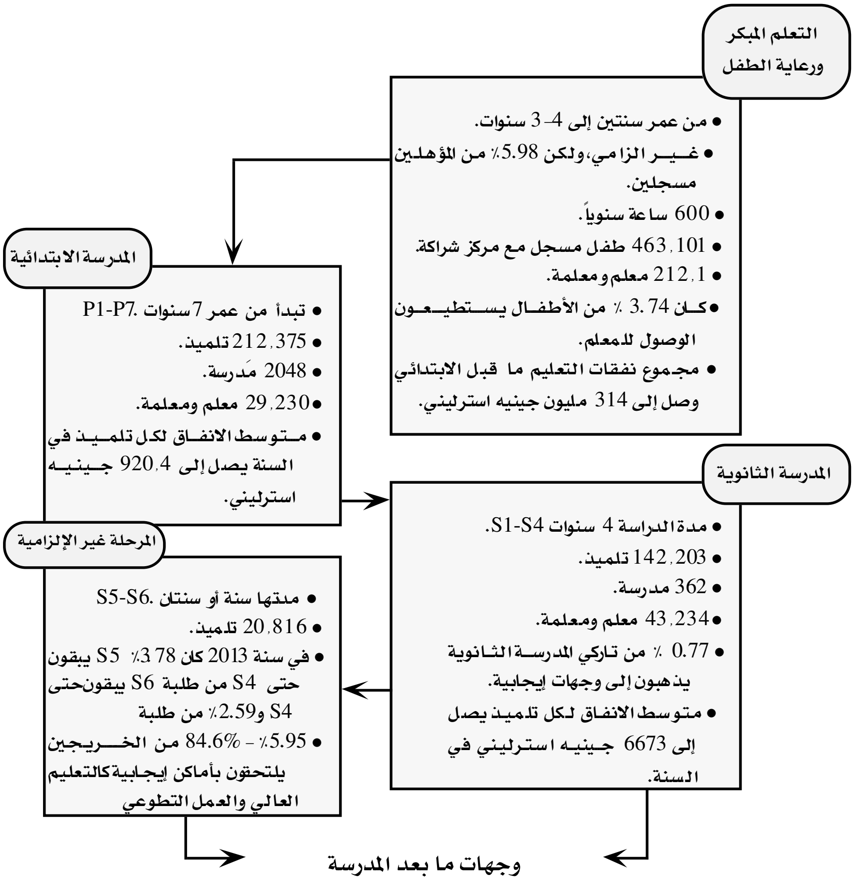
الرقم	الوثيقـــــة
1	Directorate Children and Young People Education in Scotland - An Introductory Guide
2	Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective(2015).
3	School education Prepared by Audit Scotland June 2014
4	OECD-Scotland Education Policy Review. A background report by the Scottish Government.(2015)
5	Quality and improvement in Scottish education 2012-2016
6	Reforming Scotland: What Future for Scottish Education?(2016)
7	CfE Briefing: A guide for practitioners: Progression from the Broad General Education to the Senior Phase (2012).
8	Education in Scotland: performance in a devolved policy area.(2013).
9	Curriculum For Excellence In The Secondary School
10	School education in Scotland - A guide for refugees

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما هي آلية المراحل التعليمية في النظام التعليمي الاسكتلندي؟

النظام التعليمي الاسكتلندي يعتبر من أفضل الأنظمة التعليمية في العالم، فهو يوفر لطلبته الاحتياجات اللازمة لهم، يغطي التعليم العام هناك جميع المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات إلى 18 سنة، وما بعدها للذين يرغبون بنظام التعليم المستمر. ويتم تقسيم المراحل التعليمية على أساس قدرات وأعمار الطلبة.

يقدم الشكل رقم (1) لمحة عامة عن مراحل التعليم العام في اسكتلندا:



شكل رقم (1): مراحل النظام التعليمي الاسكتلندي

1- التعلم المبكر ورعاية الطفل

تعد الرعاية والتعليم في مرحلة مبكرة من الطفولة الاستثمار الأفضل لقدرات وطاقات الأطفال، حيث أن البدء منذ المراحل الأولى يساعد الأطفال على الاستمرار بالتعلم مدى الحياة وبسهولة أكبر. فمن واجب السلطات المحلية في اسكتلندا ضمان توفير التعليم ما قبل المدرسة لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاثة وأربع سنوات، ولمدة سنة أو سنتين حسب رغبة الآباء والأمهات، وفي عام 2014 تمت زيادة ساعات الرعاية في التعليم المبكر المجاني ورعاية الطفل من 475 ساعة إلى 600 ساعة سنوياً على الأقل. OECD (2015)

كذلك حدث في عام 2014 أنه تم تسجيل 98.5 في المائة من الأطفال من سن 3 و4 سنوات للتعلم والرعاية في 2449 مركزاً يضم 15500 موظفاً، وكان هناك أكثر من 100000 طلب تسجيل للالتحاق بهذه المراكز. وهذه المراكز هي خليط من السلطة المحلية والشراكة الخاصة أو المتطوعين الذين يحصلون على تمويل من السلطة المحلية. OECD(2015)

الأطفال لديهم فرص أفضل لتطوير مهارات معرفة القراءة والكتابة والحساب من خلال اللعب، والقدرة على احراز تقدم في تعلمهم العلوم من خلال توفير فرص من الحياة الواقعية من قبل المعلمين، ففي مرحلة التعلم المبكر تتكون للطفل ثقته بنفسه وبمهاراته مع قدرته على التعبير عن نفسه بدون خجل أو خوف، وذلك يكون بمساعدة المعلمين الذين يمتلكون المهارة في ايجلد الدفئ والعلاقات الداعمة والإيجابية مع الأطفال، فهم يزيدون فرص الأطفال للمشاركة باللعب في الهواء الطلق باعتبار البيئة جزء لا يتجزأ من بيئة التعلم، فالمعلمون ماهرون في مراقبة الأطفال أثناء اللعب واستخدام هذه المعلومات لتحديد خطوات الأطفال القادمة في التعلم، لضمان تقديم خبرات تعليمية ذات جودة عالية. ولوحظ زيادة كبيرة وواضحة في قدرة الأطفال على تحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم.

(Quality and improvement in Scottish education 2012-2016)

في حضانة Tynecastl في مدينة أدنبره، كان الآباء والموظفون والشركاء والمجتمع يعملون لدعم الأطفال على التعلم، فوضعوا معاً فهم مشترك لما يبدو عليه تعلم الأطفال كما هو الحال في محيطهم، فاستطاعوا إيجاد خريطة واضحة لمناهجهم حيث أنها تعكس رؤيتهم أن التعلم هو عملية محورها الطفل واهتماماته، على سبيل المثال كان فضول الأطفال في الحضانة يدور حول صخور وجدت في حديقة أدت للبحث عن أنواع أخرى من الصخور والبراكين، فقام الموظفون بترتيب رحلة إلى المتحف لتوسيع وتعميق المعرفة لدى الأطفال بشكل أكبر. وهذا النهج يساعد على إعطاء معنى لتعلم الأطفال وإضفاء طابع التحدي ليصبحوا أكثر ثقة في تقاسم ما تعلموه.

(Quality and improvement in Scottish education 2012-2016)

2- المدرسة الابتدائية

الأطفال في اسكتلندا عادة ما يبدأون المدرسة الابتدائية في أغسطس عندما تتراوح أعمارهم ما بين أربعة ونصف وخمس سنوات ونصف السنة من العمر، ويبقى الأطفال في المدرسة الابتدائية لمدة 7 سنوات قبل التقدم للمدرسة الثانوية.

فالمناهج الدراسية المقدمة للأطفال تكون مدروسة جيداً قبل تقديمها حتى يكونوا قادرين على التعلم والفهم بأبسط الطرق، فالأطفال في هذه المرحلة قادرين على التعبير عن أنفسهم بكل سهولة، وذلك يكون عن طريق الكتابة والطلاقة في الكلام والمشاركة في إبداء الرأي بالمواد المطروحة لهم. حيث عملت المدارس الابتدائية جاهدة على تطوير مناهجها الدراسية لتحسين نوعية الخبرات التعليمية المقدمة للأطفال، وإثراء المناهج لتطوير مهارات التوظيف عند الأطفال وتحفيز مهارات التفكير العليا.

فوفقاً للوثائق التي تم الاطلاع عليها شهد النظام التعليمي في اسكتلندا تحسناً في نوعية الخبرات التعليمية للأطفال في الرياضيات على نحو متزايد، فأصبح الأطفال قادرين على فهم المفاهيم الرياضية الرئيسية من خلال تطبيقها في السياقات ذات الصلة، وأصبحوا كذلك أكثر ثقة في شرح الاستراتيجيات التي استخدموها في حل العمليات الحسابية الذهنية والخطية. والقدرة على حل المشاكل هو متطلب أساسي لتقدم العملية التعليمية في النظام التعليمي الاسكتلندي.

إن المعلمين ذوي المهارات يستخدمون على نحو متزايد مجموعة واسعة من مناهج التعلم والتعليم لتمكين الأطفال من أن يكونوا أكثر نشاطاً في تعلمهم، وأيضاً التزام المعلمون بالعمل الجماعي يضمن حصول الأطفال على خبرات تعليمية إيجابية وذلك قوة للمدارس، حيث يملك جميع الموظفين الحق لقيادة التحسينات في المدرسة. فيصبح الأطفال متحمسين للتعلم وواثقين بأنفسهم، ومحبين للتعلم التعاوني مع زملائهم وإظهار مستويات عالية من التحفيز والمشاركة خلال عملية التعلم.

فمثلاً لدى مدير المدرسة والعاملين في مدرسة (سانت كينيث الابتدائية) معرفة متعمقة بتقدم الأطفال، حيث أنهم يجتمعون بانتظام لمناقشة مستوى ما

يتعلمه الأطفال. وتضم المدرسة تتبع قوي ورصد للتقدم والانجاز المحرز للأطفال، فهذا التقدم يستخدم لتخطيط التعليم في المستقبل وتأمين أفضل النتائج لجميع التلاميذ، وجميع الموظفين في المدرسة لديهم صورة واضحة عن كيف يمكن للأفراد والجماعات من التلاميذ أن يتقدموا عبر تعلمهم. فهم يستخدمون مجموعة واسعة من أساليب التقييم التكويني فضلاً عن استراتيجيات التعلم النشط والتعاوني لتقييم ومتابعة مراقبة التحصيل والانجاز لدى الأطفال، فيتم أخذ عينات من عمل الأطفال ويجرى مناقشات مركزة مع الأطفال وتتبع التقدم المحرز لهم لتحقيق الأهداف والتقدم بها.

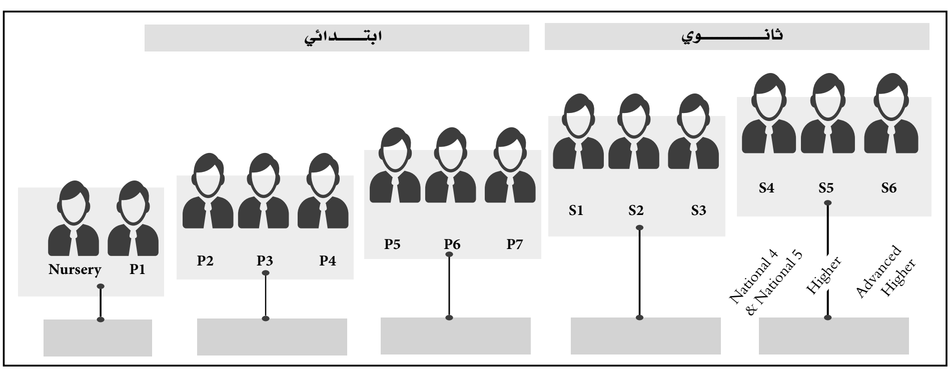
(Quality and improvement in Scottish education 2012-2016)

3- المدرسة الثانوية

تقوم السلطات المحلية بتجهيز أفضل بنية تحتية للتعليم لتلبية احتياجات الطلاب، فالتعليم الثانوي في اسكتلندا يمكن أن يستغرق فترة تصل الى 6 سنوات، تغطي الأعمار من 11 إلى 18سنة، (من ثانوي S1 إلى ثانوي S6). والتعليم ليس إلزامياً بعد سن ال16 سنة، حيث يمكن ترك المدرسة في سن 16 سنة أو البقاء عام أو عامين آخرين، ولا يوجد أي التزام للمشاركة في التعليم أو التدريب أو التوظيف بعد بلوغهم 16 سنة ولكن يتم تشجيعهم على ذلك، ومعظم الشباب في اسكتلندا يفضلون البقاء لفترة أطول حتى سن 17 أو 18 سنة.

يقدم الشكل رقم (2) مستويات مراحل التعليم العام في اسكتلندا:

شكل رقم (2): مستويات مراحل النظام



وفقاً للوثائق التي تم الاطلاع عليها وُجد أن الشباب في المدارس الثانوية هم عموماً مندفعون للتعلم وتحقيق النجاَح، وكان لذلك أثر إيجابي على تعلمهم، وقد تحسنت نوعية المحادثات الفردية بين المعلمين والشباب حول نقاط القوة والخطوات القادمة في التعلم بشكل كبير، وهذا يساعد الشباب على أن يصبحوا أكثر استقلالية في تعلمهم.

التعليم الثانوي هناك يعمل على تطوير وتعزيز المهارات الحسابية للشباب عبر المناهج الدراسية، وتنشيط الفصاحة والقدرة على تقديم المعلومات والأفكار بشكل جيد في مجموعة متنوعة من السياقات مثل: خطابات الحملات والمحادثات المقنعة، والتعليم الثانوي في اسكتلندا يهتم كذلك بجعل الشباب قادرين على تحليل الأدب والقراءة المتأنية للنصوص وتطوير مهارات القراءة، وذلك يعكس تعلم الشباب الجيد الفعال عن اللغة .

ومعظم المدارس الثانوية في اسكتلندا تعمل على توفير مجموعة واسعة من خبرات التعلم للشباب بما في ذلك فرص العمل والتعليم الجامعي والمشورة المهنية، حيث واصل التخطيط المنهجي والهيكلي في المدارس الثانوية التطور تدريجياً كلما ظهرت مؤهلات جديدة للشباب، كما طورت المناهج الدراسية لتوفير المزيد من الفرص للشباب للانجاز عبر مجموعة من المجالات لاستبدال كل ما هو قديم بشي جديد، فيتم الاهتمام بالدورات لتلبية احتياجات جميع الشباب، ولتعزيز الابداع والانجازات الشخصية والاعتماد على النفس.

ولتطوير مهارات الشباب تقوم المدارس الاسكتلندية بزيادة الالتزام والرغبة في تطوير الشراكات مع الأسر والمجتمعات المحلية، والتعليم المجتمعي، ومنظمات التنمية للمساهمة في تعليم الشباب، فالعمل مع الشباب وأولياء أمورهم يضمن أن الشباب لديهم فهم واضح لمهاراتهم الخاصة وتطبيقها وملاءمتها خارج المدرسة وذلك سيفيدهم عند الانتقال للمرحلة العليا.

مدرسة إيستوود الثانوية تدعم بنجاح الشراكات الفعالة للعمل مع خدمات التعلم وتنمية المجتمع وغيرها لزيادة الإنجازات الشخصية للشباب. يتشارك الشباب في الانخراط بإيجابية مع مجموعة من الخبرات خارج الفصل

الدراسي، وكثير منها يتم دعمها من قبل الشركاء، وتعرض هذه التجارب فرصاً للشباب لتطوير وتطبيق معارفهم ومهاراتهم في سياقات ذات صلة وهادفة. يطور الشباب في S5 و S6 مهاراتهم.

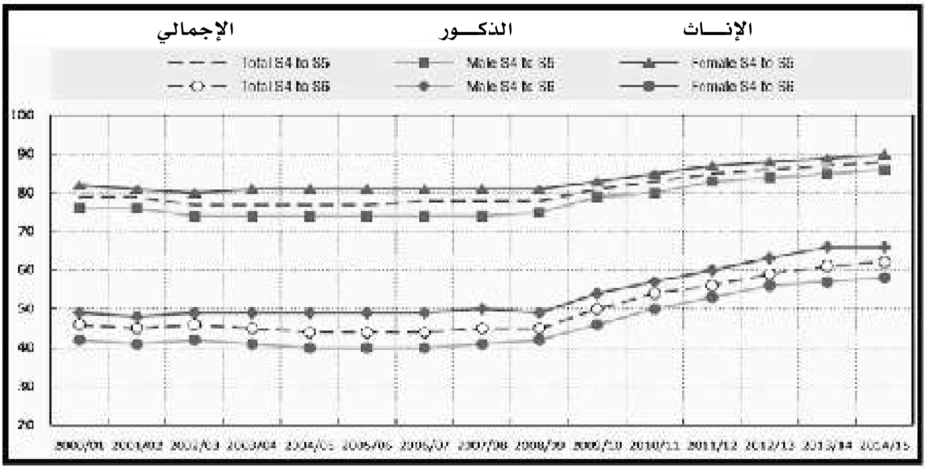
للحياة والعمل من خلال مجموعة من فرص القيادة بعد المدرسة، وأنشطة فترة الغداء مثل: رقصات بوليوود ومجموعات التشجيع والنادي، ويكتب الشباب في مجموعة الدراما النصوص، ويقودون مجموعة لإنتاج عرض المدرسة، وإقامة عرض للأزياء، ومواصلة تطوير مهاراتهم في المؤسسة والعمل الجماعي، ونتيجة لذلك فإنهم يطورون ثقتهم واحترامهم الذاتي. وتم عمل فصل "المدارس إلى السوق "بالتعاون مع جمعية التربة والأعمال التجارية المحلية، حيث وفر ذلك فرصة للشباب للعمل مع الأطفال ومع رئيس الطباخين لإنتاج منتج للبيع للجمهور، ووضعت المدرسة برنامجاً لبناء القدرات في مجال دعم الصحة العقلية لأقران الشباب من خلال تدريب مجموعة من الشباب على الإسعافات الأولية للصحة العقلية استجابة لرغبة من الشباب في S6 . ونظم كبار الطلاب أنشطة لجمع الأموال لإجراء التأهيل في الإسعافات الأولية في حالات الطوارئ ورفع الوعي بعمل هذه الخدمة في المجتمع والمدرسة.

4- خيارات التعلم للطلبة الذين هم في سن 16 سنة وأعلى

كانت هناك جهود مكثفة لتوسيع الفرص للشباب الذين لا يرغبون في اتباع مسار أكاديمي، وقد أدت هذه الجهود بجانب تحسين سوق العمل إلى ارتفاع أعداد الوجهات الإيجابية للشباب بمجرد خروجهم من المدرسة. ففي مارس 2014 تم تحديد تقريباً (92٪) من المتسربين من المدارس ذكروا على أنهم دخلوا إلى وجهة متابعة إيجابية سواء في التعليم العالي أو التعليم الإضافي أو التدريب أو العمل التطوعي أو التوظيف، حيث كان (63٪) منهم في التعليم العالي أو الإضافي (مقسومًا على 39٪ في التعليم العالي و24٪ في التعليم الإضافي)، و4٪ كانوا متدربين أو قاموا بعمل تطوعي، و25٪ من الشباب الذين غادروا المدرسة كانوا يعملون بعد 9 أشهر من تركهم المدرسة، وكان الاتجاه نحو نسبة من يتخرجون من المدارس في وجهات المتابعة الإيجابية متصاعداً باستمرار، فقد وُجِدَ أن 8٪ من الشباب غير الموجودين في مقاصد متابعة إيجابية في عام 2014

عاطلين عن العمل، حيث كانت الغالبية العظمى (حوالي 8 من كل 10) تسعى بنشاط للحصول على عمل، وانخفضت مستويات البطالة بشكل كبير.
(Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective)

يقدم الشكل رقم (3) معدلات البقاء في المدارس الثانوية التي تمولها الحكومة العامة في اسكتلندا، ما بين 2001/ 2000 إلى 2015/ 2014:



يلاحظ من الشكل رقم (3) أن النسبة الإجمالية لبقاء الطلاب إلى سنة الخامسة في التعليم الثانوي وصل إلى قرابة 90٪، أما من أنهوا الصف السادس الثانوي وهم في عمر 18 سنة فقد وصلت نسبة بقاءهم إلى حوالي 60٪.

السؤال الثاني: كيف يتم تحقيق الجودة وتحسين التعليم في اسكتلندا؟

ورد في وثيقة OECD (2015) أن التعليم العام يقوم في اسكتلندا بالتعاون مع عدد من المنظمات الرئيسية بتقييم المناهج ومحاولة تحقيق الجودة، فتقع مسؤولية تحقيق الجودة وتحسينه على عاتق هذه الهيئات والمنظمات المسئولة عن التعليم في اسكتلندا، حيث حدث تغيير دستوري كبير في يوليو 1999 مع إنشاء البرلمان الاسكتلندي الجديد، وتم نقل أغلب أعمال السلطة التشريعية لدى اسكتلندا إلى البرلمان الاسكتلندي في أدنبرة بما في ذلك التعليم. وتمتلك اسكتلندا تقاليد عريقة في تنظيم نظام التعليم الخاص بها، حيث أن سكرتير مجلس الوزراء للتعليم والتعلم مدى الحياة لديه المسؤولية الشاملة عن التعليم الاسكتلندي، مع وزراء

آخرين يتقاسمون المسؤوليات في مجالات محددة. وتم توضيح عمل هذه المنظمات المسؤولة عن التعليم كما هو موضح في جدول رقم (3):

جدول رقم (3): مسؤوليات الهيئات الرئيسية في النظام التعليمي الاسكتلندي

الهيئة الرئيسية	عملــــها
1- الحكومة الاسكتلندية **The Scottish Government**	- تطوير السياسات الوطنية وتحديد الاتجاه العام لسياسة التعليم.
2- السلطات المحلية **Local Authorities**	- توفير التعليم المدرسي لكل طفل في سن المدرسة. - تحسين التعليم والمدارس التابعة لهذه السلطة.
3- هيئة التعليم الاسكتلندي **Education Scotland**	- تفتيش المدارس. - تقديم التوجيهات لتطوير وضع المناهج الدراسية. - تنظيم مجموعة واسعة من فرص التعلم المهني وتبادل الممارسات الفعالة للطلبة.
4- هيئة المؤهلات الاسكتلندية **The Scottish Qualifications Authority (SQA)**	- وضع المؤهلات لتحديد استحقاق الأفراد لتسجيل مثل هذا المؤهل. - الموافقة على مؤسسات التعليم والتدريب المناسبة لتقديم المؤهلات والأنشطة. - اتخاذ الترتيبات اللازمة والمساعدة في إجراء تقييم للأشخاص في مؤسسات التعليم والتدريب.
5- الشراكة الاسكتلنديه للإطار الائتماني والمؤهلات **The Scottish Credit and Qualifications Framework Partnership (SCQF)**	- تحديد مستوى ونوع المؤهلات المتاحة. - دمج المؤهلات مع مجموعة متنوعة من المصادر التعليمية في إطار واحد. - الاهتمام بالانجازات التي تكون داخل إطار المدرسة والكلية والجامعة، والقائمة على العمل. - منح ال (SQA) معلومات لتطوير محتوى الدورات التدريبية وتقييم العمل بشكل وثيق.
6- مجلس التعليم العام لاسكتلندا **The General Teaching Council for Scotland**	- وضع المعايير المهنية للمعلمين وتفويض المعلمين الأوائل. - الاشراف على عدد من البرامج الرئيسية في التدريب التوجيهي والتعلم المهني للمعلم. - تطوير مهارات التعلم عند الطلاب ووضع خطة لزيادة التطوير.

الهيئة الرئيسية	عملـــــها
7- الكليـة الاسكتلندية للقيادة في التعليم **The Scottish College for Education Leadership (SCEL)**	- تطوير القيادة والبرامج لنظام التعليم الاسكتلندي.
8- هيـئـة تنمـيـه المهـارات الاسكتلندية **Skills Development Scotland**	- تطوير المهارات في الافراد والاعمال التجارية. - العمل في شراكه مع المدارس لتوفير الدعم المناسب للمتعلم.

وبذلك تسعى هذه المنظمات لدعم جودة وتحسين التعليم الاسكتلندي، وضمان تقديم أفضل الخبرات التعليمية للمتعلمين الاسكتلنديين من جميع الأعمار.

حيث أن الغرض الأساسي للتعليم في اسكتلندا والأولويات الاستراتيجية تم توضيحها في الوثيقة Directorate Children and Young People Education in Scotland - An Introductory Guide، وهي:

1- قيادة ودعم التنفيذ الناجح للمناهج.

2- بناء قدرات مقدمي الخدمات التعليمية والممارسين لتحسين أدائهم.

3- تعزيز جودة التعلم المهني والقيادة.

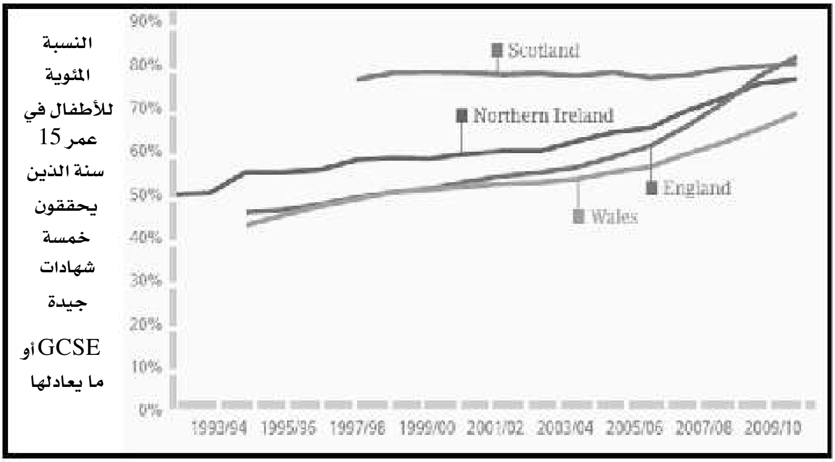
4- تحفيز الإبداع والابتكار.

5- توفير تقييم مستقل على جودة الخدمات التعليمية.

6- تطوير المتعلمين وتحسين القدرة التنظيمية لديهم.

وعند المقارنة بين النظام التعليمي الاسكتلندي وما هو موجود في بقية المملكة المتحدة يلاحظ العديد من الاختلافات الرئيسية، حيث يختلف نظام التأهيل الخاص بالمدارس الثانوية في الدرجات والصفوف القياسية في اسكتلندا عن النظام في بقية المملكة المتحدة، حيث تتضاءل السلطات المحلية في انجلترا بينما تلعب هذه السلطات دوراً إدارياً قوياً في اسكتلندا من خلال ما يظهر في الشكل رقم (4).

شكل رقم (4): مقارنة بين المستوى الاسكتلندي القياسي / الشهادة الثانوية العامة مع غيره في المملكة المتحدة خلال الفترة ما بين 1993/94 إلى 2009/10



ويوضح الشكل أعلاه أن أداء اسكتلندا كان ثابتاً بمرور الوقت، بينما كان الأداء في بقية أنحاء المملكة المتحدة يتزايد. ومع ذلك، فإن اسكتلندا تعمل بشكل جيد بالنسبة لبقية المملكة المتحدة في سن 16. في حين أن هذا يشير إلى أن الأطفال الاسكتلنديين يصلون إلى سن ترك المدرسة مع أسس جيدة في اللغة الإنجليزية والرياضيات، مما يؤدي لدفع اسكتلندا لتحقيق الجودة وتحسين وتطوير أداء الطلاب.

يقوم النظام التعليمي في اسكتلندا بزيادة تعزيز مشاركة أولياء الأمور والعائلات في تعلم أبنائهم من خلال موقع على شبكة الانترنت أسمته منطقة الآباء (Parentzone)، حيث يوفر هذا الموقع ثروة من المعلومات الحالية للآباء والأمهات في جميع جوانب التعليم في اسكتلندا بما في ذلك إيجاد المدرسة، وكيفية دعم أطفالهم في المنزل، والتدخل في تعليمهم. وأيضا توفر مجالس الآباء لأولياء الأمور الفرصة للعمل مع المدرسة المحلية، حيث تسعى جميع السلطات المحلية في اسكتلندا لإشراك الأهل في تعليم أبنائهم وقد تم تطوير مشاريع للتعلم الإبداعي الذي يحقق جواً من التفكير الإبداعي لدى الأطفال في المنزل بمشاركة الوالدين أو مقدمي الرعاية، حيث يتم دعوة أولياء الأمور ومقدمي الرعاية في الفصول الدراسية للمتابعة والمشاركة في تعلم أطفالهم من

خلال القائمين على هذا المشروع، وتهدف المدارس إلى التأكد من أن المشاريع في متناول كل من الآباء والمتعلمين، فيساعد هذا النهج على تعزيز العلاقات بطريقة أفضل بين الأم والتلميذ، وكذلك علاقات أفضل بين الآباء والمدارس، ودعوة المدارس للآباء من مختلف الخلفيات الاجتماعية والثقافية لتبادل الخبرات والمعلومات حول تعليم أبناءهم يوفر فرصة لهم ليكونوا قدوة جيدة لأبنائهم، ويزيد من مشاركتهم وتبادل المهارات والخبرات مع الآباء الآخرين في المدارس. Directorate Children and Young People Education in Scot-land - An Introductory Guide

وتشير الوثيقة OECD (2015) أن نظام التعليم الاسكتلندي لديه تاريخ قوي في التقييم الذاتي (assessment self)، فعمليات التقييم الذاتي وممارسته من قبل السلطات والمدارس بشكل جيد يؤدي إلى التحسين المستمر للمتعلمين، والتعلم بجودة عالية من خلال طرق التدريس الفعالة، حيث ترأس السلطة المحلية بالتعاون والشراكة مع هيئة التعليم في اسكتلندا برامج الدعم والتوسع والتقييم الذاتي الخاص، وتدعم ثقافة تطوير الحوارت المهنية بما في ذلك ضمان جودة التعليم والاعتدال في معايير التقييم. وعموما، فإن "نهج التعليم الاسكتلندي في المدرسة هو تحسين التقييم الذاتي والوصول لحالة النضج من التقييم في معظم المدارس"، فوضع خطة سنوية لتحسين المدرسة هي أول بند في المعايير في المدارس الاسكتلندية لقانون عام (2000)، أي يجب أن تقوم المدارس على التشاور مع التلاميذ وأولياء الأمور فيما يخص العملية التعليمية.

وبالإضافة إلى المصادر العامة للمعلومات وتقييم المنهج هناك أدوات أخرى لمراقبة التقييم:

- هناك نهج متسق لتقييم النتائج في اسكتلندا في القطاع العام منذ عام 2007 في إطار الأداء الوطني، حيث يحتوي على عدد من النتائج الوطنية التي تغطي مجموعة كاملة من مجالات السياسة العامة للحكومة الاسكتلندية، ويستخدم مجموعة مؤشرات وطنية لتقييم التقدم الذي تحقق فيما يتعلق بالنتائج.

- لجنة الحسابات هي جزء من التدقيق في اسكتلندا) وهي الوكالة الدولية للإنفاق العام للحكومة المحلية في اسكتلندا)، وتنشر تقارير متفرقة عن النظام

التعليمي، وتقييم مدى كفاءة وفعالية السلطات المحلية التي تستخدم مواردها لتحقيق أقصى قدر من تحصيل التلاميذ في المدارس.

إن كيفية تعزيز التعاون بين المؤسسات المختلفة هي أيضا واحدة من القضايا الرئيسية التي سعت الحكومة الاسكتلندية لتحقيقها من خلال تمكين المعلمين وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية لتحقيق التميز والجودة.

إشراك المتعلمين لتحسين العملية التعليمية:

ورد في وثيقة (2015) OECD أنه من طرق تحسين وتفعيل الجودة في النظام التعليمي في اسكتلندا إشراك المتعلمين في بناء المناهج الدراسية، وذلك من خلال مجالس خاصة للتلاميذ، وهذا يعطي الفرصة لتعبير التلميذ عن نفسه والمشاركة في المجلس، وتعتبر الحكومة الاسكتلندية مجالس التلاميذ من الأساليب التي يمكن أن تؤثر في اتجاهات الشباب والمشاركة في تصميم خبرات التعلم وتوقع النتائج المرتقبة، فالمادة 2 من قانون المعايير الخاصة بنظام المدارس في اسكتلندا لعام 2000 تعطي الحق للشباب في اسكتلندا أن يشاركوا في اتخاذ القرارات الخاصة بالمدارس والسلطات المحلية وهذا القانون يؤكد على أنه:

- يجب على سلطات التعليم أن تأخذ في الاعتبار آراء الأطفال أو الشباب في اتخاذ القرارات التي تؤثر تأثيراً كبيراً فيما يخصهم في العملية التعليمية.
- يجب على المدرسين الأوائل مشاركة التلاميذ في كيفية التخطيط للمناهج والسعي إلى إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج التعليمية التي تقدم في مدارسهم.

السؤال الثالث: ما هو منهج التميز في النظام التعليمي الاسكتلندي؟

ورد في الوثيقتان (Reforming Scotland: What Future for Scottish Education) و (Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective) أن النظام التعليمي في اسكتلندا لم يقف ساكناً، وقد أراد إعداد المتعلمين للتعلم والحياة والعمل في القرن ال21، فوجب عليه أن يضمن تعليمهم وإعطاءهم الفرص لاكتساب المهارات التي يحتاجون إليها لهذا الغرض. وهذا يعني نهجا جديد اللتعلم والتقييم مع مزيد من التركيز على المهارات القابلة للنقل، بما في ذلك تطبيق المعرفة والفهم. حيث يحتاج أي نظام ناجح للتعلم والتكيف وضع

مبادئ وأهداف وطرق تطبيق لتسهيل العمل به. حيث ظهر منهج التميز في النظام التعليمي الاسكتلندي بعد عام 2000 مباشرة كجزء من نقاش كبير حول مستقبل وأهداف التعليم.

1- ما هو منهج التميز؟

تم ذكر في الوثيقتان

OECD(2015)

(CURRICULUM FOR EXCELLENCE IN THE SECONDARY SCHOOL)

أن وجهات النظر تختلف حول مدى كون منهج التميز جديد وفريد جذرياً في اسكتلندا، بغض النظر عن اختلاف وجهات النظر يمثل منهج التميز أسلوباً طَموحاً ومهماً سعى إلى تطوير منهج متماسك من سن 3 إلى 18 عام حول القدرات والتعلم بدلاً من المواد الدراسية، مع الاتباع لنهج مختلف للتقييم والوصف الوطني من ما كان سارياً من قبل.

فقد كان إدخال منهج التميز محاولة جريئة للبناء على نقاط القوة في التعليم الاسكتلندي في حين طرح مقاربة جديدة جذرية لإعداد الأطفال والشباب لمعالجة بعض التحديات التي قد يواجهونها خارج المدرسة في القرن الواحد والعشرين. فمنهج التميز هو واحد من أكثر البرامج الطموحة لإصلاح التعليم الذي يختلف عن أي وقت مضى في اسكتلندا، فيطبق على جميع الأطفال والشباب الذين تتراوح أعمارهم من الثالثة إلى الثامنة عشر، وجعل الفصول الدراسية شبيهة بالحياة الواقعية، حيث يعتبر منهج ابداعي ومرن، ويشمل الأطفال والآباء والمعلم، حيث يتعلم الأطفال بطرق مختلفة من خلال اللعب والمشاريع والذهاب في رحلات خارج المدرسة. ويتجسد الغرض الرئيسي من منهج التميز الجديد في الأربع قدرات، هذه هي أن جميع الأطفال والشباب يجب أن يكونوا متعلمين ناجحين، أفراد واثقين، مواطنين مسؤولين، مساهمين فعالين في المجتمع والعمل.

2- أهداف منهج التميز

ذكرت الوثيقتان

OECD(2015)

(Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective)

أنه وَضَعَ النظام التعليمي الاسكتلندي مجموعة من القيم القيمة والأهداف الطموحة، لتعزيز تطوير منهج جديد مخطط لتحريك التعليم الاسكتلندي على قدم وساق لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين. وهذه الأهداف هي:

1- التركيز على جعل التعلم أكثر جاذبية وملاءمة للعالم الحقيقي.

2- الاهتمام بالتعليم الذي يوفر كل من العمق والاتساع بالتفكير.

3- رفع المعايير في العملية التعليمية لتحقيق الجودة لجميع الفئات.

4- تمكين الشباب من تحسين ثقتهم ومهاراتهم للإنجاز والتحصيل وتوفير مزيد من المرونة.

5- منح المعلمين قدراً أكبر من الحرية المهنية.

6- توفير المهارات للعمل، مع الاهتمام المناسب بالتعلم المهني والانجاز الأوسع.

7- تطوير معرفة القراءة والكتابة والرياضيات، وغيرها من المهارات الأساسية للحياة والعمل.

3- مبادئ منهج التميز

فقد ورد في الوثيقتان

OECD(2015)
(Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective)

أن لمنهج التميز مبادئ عديدة أهمها:

1- التحدي والمتعة ...(Challenge and enjoyment) يجب أن تتوفر للمتعلمين لديهم الفرصة للتجريب على مستوى مناسب من التحدي حتى يتمكنوا من تحقيق كامل لإمكاناتهم.

2- السعة ...(Breadth) يجب أن يتم تطوير المتعلمين من خلال مجموعة متنوعة من السياقات تخص تعليمهم الرسمي وغير الرسمي.

3- التقدم ...(Progression) يجب أن يكونوا المتعلمين قادرين على التقدم بمعدل يلبي احتياجاتهم وقدراتهم، والحفاظ على الخيارات مفتوحة لديهم حتى لا يتم إغلاق فرص التقدم في وقت مبكر جداً.

4- العمق ...(Depth) وينبغي أن يكون منهج التميز قادراً على تطوير وتطبيق المزيد من الصرامة الفكرية لتطبيق مهارات المتعلمين والمعرفة والفهم.

5- التخصيص والاختيار ...(Personalisation and choice) يجب أن يكون لدى المتعلمين فرص متزايدة لممارسة خيارات شخصية مسؤولة لأنها تقدم من خلال المدارس، ويجب أن تكون هناك ضمانات أن هذه الخيارات تستند على أسس سليمة، ويمكن أن تؤدي إلى نتائج ناجحة.

6- المنطق ...(Coherence) يجب أن تكون خبرات التعلم ذو منطق وذو روابط واضحة بين الجوانب المختلفة للتعلم.

7- الملاءمة ...(Relevance) يجب أن يفهم المتعلمين أغراض أنشطتهم ويروا قيمة ما يتعلمونه وأهميته بالنسبة لحياتهم والحاضر والمستقبل.

يقدم الجدول رقم (4) مستويات ومراحل منهج التميز CFE:

المرحلة	المستوى
المبكرة	أوائل سنوات ما قبل المدرسة وP1 (عمر 5-3 سنوات).
الأولى	إلى نهاية P4 (عمر 8-6 سنوات).
الثانية	حتى نهاية P7 (عمر 11-9 سنة).
الثالثة	S1 إلى S3 (عمر 14-12 سنة).
المرحلة العليا	S4 إلى S6 (عمر18-15 سنة).

يلاحظ أن هناك خمسة مستويات لمنهج التميز تبدأ من الحضانة انتهاءً بالمرحلة العليا. والهدف من المرحلة العليا هو الاستفادة من التعليم العام الواسع النطاق لكل متعلم، وتتيح هذه المرحلة للشباب فرصة توسيع وتعميق تعلمهم لأنهم يبنون محفظة من المؤهلات التي تعترف بتعلمهم، وتمكنهم من مواصلة تطوير مهاراتهم ومعارفهم وفهمهم، وتقدم لهم مسارات إلى المرحلة التالية.

4- القدرات الأربعة لمنهج التميز

هناك 4 قدرات أساسية للجميع في منهج التميز، وهي: 1) المتعلمون الناجحون ، 2) الأفراد الواثقون ، 3) المواطنون المسؤولون و4) فعالية المساهمين.

الجدول رقم (5) يوضح السمات والقدرات الأربعة الرئيسية في منهج التميز:

جدول (5): "سمات" و"قدرات" القدرات الأربعة الرئيسية في منهج التميز

	المتعلمون	الأفراد الواثقون	المواطنون المسؤولون	فعالية المساهمين
صفاتهم	- الحماس والدافع للتعلم. - التصميم للوصول إلى مستويات عالية من الانجاز. - الانفتاح على التفكير والأفكار الجديدة.	- احترام الذات. - التوافق الجسدي والعقلي والعاطفي. - القيم والمعتقدات الآمنة. - طموح.	- احترام الآخرين. - الالتزام بالمشاركة بمسؤولية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.	- المرونة. - الاعتماد على الذات.
قدراتهم	- استخدام مهارات محو الأمية ومهارات الحساب. - استخدام تكنولوجيا التعلم. - التفكير بشكل خلاق ومستقل. - التعلم بشكل مستقل وكجزء من مجموعة. - عمل تقييمات منطقية. - تطبيق أنواع مختلفة من التعلم.	- إدارة أنفسهم وتعلقهم بالآخرين. - اتباع أسلوب حياة صحي ونشط. - الوعي الذاتي. - تطوير وتوصيل معتقداتهم ورؤيتهم للعالم. - العيش بشكل مستقل بقدر ما يستطيعون. - تقييم المخاطر واتخاذ قرارات مستنيرة. - تحقيق النجاح في مجالات مختلفة.	- تطوير المعرفة والفهم للعالم وموقع اسكتلندا في ذلك التطوير. - فهم الثقافات والمعتقدات المختلفة. - اتخاذ قرارات. - تقييم القضية البيئية العلمية والتكنولوجية. - تطوير وجهات النظر الأخلاقية للقضايا المعقدة.	- التواصل بطرق مختلفة وفي بيئات مختلفة. - العمل في شراكة وجماعات. - أخذ المبادرة والقيادة. - تطبيق التفكير النقدي في سياقات جديدة. - الانشاء والتطوير. - حل المشكلات.

5- مجالات منهج التميز

أن عملية التعلم والتعليم تتم في 8 مواد تعرف باسم (مجالات المناهج الدراسية) وهي موضحة بالجدول رقم (6).

وهناك ترابط وتواصل بين التخصصات داخل هذه المجالات الثمانية للمناهج الدراسية، حيث تركز هذه المواد على الإمام بالقراءة والكتابة والرياضيات والصحة والرفاه، وتركز على اكتساب المهارات وتطبيق المعارف التي تشير إلى مجموع الخبرات المقررة للأطفال والشباب في صميم جميع المجالات الدراسية، حيث تعتبر مسؤوليه جميع المعلمين والممارسين وليس فقط أولئك الذين لديهم تعليم محدد. حيث يتم تقديم كل مجال من المناهج الدراسية من خلال مجموعة من المبادئ والإرشادات، وتتناول هذه المجالات مجموعه السمات والقدرات، والمشاركة والحافز، وعمق التعلم الذي يتوقع تطويرها في كل منها.

الرقم	مجالات المناهج	محتوى هذه المجالات
1	الفنون التعبيرية	بما في ذلك الفن والتصميم والرقص والدراما والموسيقى.
2	الصحة والرفاه	العافية العقلية والعاطفية والاجتماعية والرفاهية المادية، الغذاء والصحة، إساءة استعمال المواد المخدرة، والعلاقات، والصحة الجنسية والأبوة.
3	اللغات	الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية واللغات الحديثة، بالإضافة إلى اللغات الكلاسيكية.
4	الرياضيات	بما في ذلك تحليل المعلومات، وحل المشكلات وتقييم المخاطر.
5	التربية الدينية والأخلاقية	التعلم عن الطائفية وغير الطائفية، والتعلم عن المسيحية، وغيرها من الأديان العالمية، وتنمية القيم والمعتقدات.
6	العلوم	فهم المفاهيم العلمية الهامة في جميع أنحاء كوكب الأرض، القوات، الكهرباء والموجات، والنظم البيولوجية والمواد والعلوم.
7	الدراسات الاجتماعية	فهم الناس والمكان والمجتمع في الماضي والحاضر بما في ذلك التاريخ والجغرافيا والدراسات الحديثة والأعمال التجارية والتعليم.
8	التقنيات	بما في ذلك العلوم الحاسوبية والمواد الغذائية، والمنسوجات، والحرف، والتصميم، والهندسة، والرسومات والتقنيات المطبقة.

مناقشة النتائج

ستتم مناقشة أهم ما ورد في هذه الدراسة من نتائج على ضوء أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما هي آلية المراحل التعليمية في النظام التعليمي الأسكتلندي؟

1- أظهر تحليل محتوي الوثائق أن النظام التعليمي هناك يهتم بمرحلة الحضانة وهي ما قبل مرحلة الروضة ويوفر التعليم المجاني، ويلاحظ هنا كمية الساعات التي يقضيها الطفل فعليا في هذه الحضانة والتي تبلغ 600 ساعة مما يدل على اهتمام واضح ورؤية لما يجب أن يتعلمه الطفل، والذي يتم عن طريق اللعب والاستكشاف.

- كما يلاحظ أن اغلب الاطفال ينضمون إلى هذه الحضانات ما بين سن ثلاث إلى أربع سنوات مما يؤكد على أهمية دورها ووجود رغبة عند الأهالي وأطفالهم في ذلك وهذا يتوافق مع دراسة commerford and robinson(2016) حول أهمية الدور الذي تضطلع به الحضانات. إن إدارة الحضانة في النظام الأسكتلندي تشترك فيه الكثير من الجهات الحكومية والأهلية والتطوعية مما يعني ان إدارة ملف في الحضانات ليست مختصه به إدارة التعليم هناك فقط.

2- التركيز على مهارات التفكير العليا من خلال تطبيقها في السياقات ذات الصلة يؤكد على مدي ارتباط التعليم هناك بالواقع، كما أن قياس مستوى تقدم التلاميذ من النقاط التي تؤكد على اهتمام النظام التعليمي هناك في تفريد التعليم والاهتمام بالتلميذ كفرد، وهذا يتم وفقاً لآلية تقييم واضحة ودقيقة وتشاركية عمادها الأساسي هو نظام معلمة الفصل التي تركز اهتمامها على مجموعة محددة من تلاميذ فيها. الرشيدي(2020).

3- مسمي المرحلة الثانوية يطبق في النظام التعليمي الأسكتلندي وغيرها من الانظمة على المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وهي تتضمن مرحلتي المتوسطة والثانوية في الدول العربية، يلاحظ أن التعليم الإلزامي هناك يستمر إلى سن 16 سنة وهو إنجاز يحسب لهذا النظام، وإن كان الواقع يؤكد على بقاء معظم الطلبة هناك باختيار هم حتى إنهاء المرحلة الثانوية ،وهذا لا يمكن أن يحصل الا إذا كان التعليم قد نجح في زرع الرغبة وحب التعلم لديهم منذ الصغر، ويوفر لهم خبرات تعلم واسعة، أو مشورة مهنية تساعدهم على إكمال تعليمهم الجامعي،

او البحث عن فرص عمل مناسبة ،وهذا ما يؤكده برنامج خيارات التعلم للطلبة الذين هم في سن 16 سنة فما فوق والذي تم ذكره سابقا.

السؤال الثاني: كيف يتم تحقيق الجودة وتحسين التعليم في أسكتلندا ؟

1- تظهر نتائج تحليل محتوى الوثائق أن هناك مجموعة من المؤسسات والجهات الرسمية التي تعمل كل في مجالها لرفع مستوى جودة أحد أبعاد العملية التعليمية، وهذا التحديد الدقيق لإختصاصات هذه الجهات والواردة في جدول رقم (3) يؤكد على مدى وضوح الرؤية وتحديد المهام والأهداف لكل جهة.

2- اشراك أولياء الامور في - عملية تعليم أبنائهم عن طريق برامج وتطبيقات إلكترونية محددة يديرها النظام التعليمي تعتبر من أهم مميزات هذا النظام، ويمثل تفعيلاً لدور الأسرة في تحمل المسؤولية، وتطبيق هذا في الأنظمة التعليمية التي تعاني من ضعف مخرجات ومستويات طلبتها التحصيلي من شأنه أن يغير من هذه المعادلة، ويزيد من الاعتماد على الذات بدلاً من الاعتماد على الآخر والمتمثل في ظاهرة الدروس الخصوصية بأشكالها المختلفة، كما أنه يتشابه في مضمونه مع ما يقدم كذلك في بعض الأنظمة التعليمية من برامج دعم للطلبة الضعاف تسمي ببرامج الإستجابة للتدخل response to intervention. الكور(2019)

السؤال الثالث: ماهو منهج التميز في النظام التعليمي الأسكتلندي؟

تمثل مبادرة منهج التميز في النظام الأسكتلندي مشهدا جديراً بالاهتمام حيث تجمع هذه المبادرة بين أهداف واضحة ومحددة لهذا المنهج ،ومبادئ متعددة تمثل الأطر التي ينبغي قياسها لتحديد العائد من هذا المنهج، والمتمثلة بالتحدي والمتعة، السعة والتقدم، العمق الحرية الفردية والاختيار ،والمنطق والملائمة، كما تم تحديد خمس مستويات ومراحل لهذا المنهج وثمانية مواد ومجالات دراسية تتم فيها عملية التعلم والتعليم. تتعدد المبادرات الرامية إلى تطوير التعليم في كثير من الأنظمة التعليمية حول العالم، ويرتبط مدى نجاح هذه المبادرات بالقدرة على إدارة التغيير بصورة جيدة، وبناء قدرات ذاتية متطورة (Fullan and Waston(2000، وهذا أمر من الواضح أن النظام التعليمي الأسكتلندي قد نجح فيه بصورة كبيرة، وله فيه خبره وتاريخ، ولا أدل على ذلك من ثبات مستوى جودة مخرجات هذا النظام طوال تلك السنوات التي تلت تطبيق منهج التميز.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الرشيدي، غازي (2020). مدارس المستقبل في دولة الكويت نظرة على الفكر وتحليل للممارسة. مكتبة الفلاح. الكويت.
- القاضي، يوسف (1980). سياسة التعليم بين اليوم والغد، مجلة كلية العلوم الإجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود ، ع4 ، السعودية.
- الكور، عايدة (2019). واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (تحليل محتوى) أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الكويت.
- النبوي، أمين محمد (2015). اصلاح سياسات المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام في مصر وماليزيا واسكتلندا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية - عين شمس، ع39، مصر.
- حكيم، عبدالحميد بن عبدالمجيد (2012). نظام التعليم وسياسته، مكتبة إيتراك، القاهرة.
- فان دالين، ديوبولد بـ (1996). مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،ترجمة محمد نبيل نوفل، وسليمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- محمد، أمل (2009). الخبرة الاسكتلندية في جودة التعليم المدرسي وإمكانية الإفادة منها في مصر، التربية، ع24، مصر.
- وزارة التربية. (2016). مذكرة مفاهيمية لعملية تحسين الأداء المدرسي. تحسين المدارس بهدف تحقيق التميز. تقرير غير منشور

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Audit Scotland (2014). School education, Edinburgh.
- Becta (2005).Curriculum for excellence in the secondary school.
- Commerford, j. and Robinson, E.(2016). Supported playgroups for parents and children:The evidence for their benefits.Child Family Community Australia.
- Convery, A.(2017). There Is No Alternative': Scotland's Curriculum for Excellence and its Relationship with High Culture, Journal of Scottish Affairs 26(2).
- Education Scotland (2012).CfE Briefing: A guide for practitioners: Progression from the Broad General Education to the Senior Phase.
- Education Scotland (2012-2016). Quality and improvement in Scottish education.

- Education Scotland (). School education in Scotland - A guide for refugees
- Fullan ,M.and waston ,N(2000) school Based Management : Reconceptualizing to Improve learning outcomes . School Effectiveness and school Improvement.11,453-473
- Keay, J. (1994) Collins Encyclopedia of Scotland. London. HarperCollins.
- Mackenzie, A., Enslin, P. and Hedge, N. (2016) Education for global citizenship in Scotland: reciprocal partnership or politics of benevolence?International Journal of Educational Research, 77.
- Ministry of Defence (2011). Directorate Children and Young People Education in Scotland - An Introductory Guide.
- OECD. (2015).Scotland Education Policy Review. A background report by the Scottish Government.
- Organization for Economic Co-operation and Development(2015). improving Schools in Scotland: An OECD Perspective, Policy Advice and Implementation Division, FRANCE.
- Priestley, M. and Humes, W.(2010).The development of Scotland's Curriculum for Excellence, Journal Oxford Review of Education 36(3).
- Pritchard, C. (2014). The 2012 PISA findings and the Implications for Scotland. Scottish Mathematical Council Discussion Paper.
- Reforming Scotland (2016). What Future for Scottish Education?
- Sutherland, M., Stack, N. (2014). Ability as an Additional Support Need: Scotland's Inclusive Approach to Gifted Education. c e p s Journal,4(3)
- Thorburn, M. (2017). progressive education parallels? A critical comparison of early 20th century America and early 21st century Scotland International, Journal of Educational Research, University of Edinburgh, United Kingdom.
- Weedon,E., Ahlgren,L., McCluskey,G. and Riddell,S. (2010). Educational Policy and Structures in Scotland, Muslim Pupils' Educational Experiences in England and Scotland (MPEEES)
- Whittington, G. and Lowson, S.(2007) "Seven Years of Linking Scottish Schools and Industry with SSTN." The Electronic Journal of e-Learning Volume 5 Issue 3
- Wyness,G., Machin,S. and McNally,S. (2013). Education in Scotland: performance in a devolved policy area.